Allgemeine Unterrichtslehre.

Allgemeine

Unterrichtslehre.

Auf Grundlage des Organisations-Statutes für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungs-Anstalten

verfasst von

R. Niedergesäß,
k. k. Schulrath und Director der k. k. Lehrer-Bildungsanstalt in Wien.

Preis 70 kr.

Wien, 1879.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittelanstalt.
V. Margarethenplatz 2.

Allgemeine Unterrichtslehre.

Auf Grundlage des Organisations-Statutes für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungs-Anstalten

verfasst von

R. Niedergesäß,
k. k. Schulrath und Director der k. k. Lehrer-Bildungsanstalt in Wien.

Preis 70 kr.

Wien, 1879.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittelanstalt.
V. Margarethenplatz 2.

Buchdruckerei von Karl Prochaska in Teschen.

Vorwort.

Der vorliegende Leitfaden ist eine kurze Darstellung desjenigen Lehrstoffes, den das Organisations-Statut für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten bezüglich der „Allgemeinen Unterrichtslehre" für das erste Semester des dritten Jahrganges vorschreibt.

In der Einleitung hat sich der Verfasser thatsächlich auf die „leicht fasslichen logischen Verhältnisse, behandelt an Beispielen, welche dem Anschauungskreise der Zöglinge entnommen sind", beschränkt. Insofern es sich hier in erster Linie um eine Betrachtung der elementaren Denkformen handelt, hält der Verfasser das Ausmaß des gebotenen Stoffes für auslangend und — im Hinblick auf die zur Bewältigung der ganzen Unterrichtslehre angewiesene Zeit eines Semesters — die Beschränkung dieser Materie auf das Nothwendigste sogar für geboten.

In den Abschnitten, welche von den Unterrichtsgegenständen, von den Lehrmitteln und von den Personen und Stätten des Unterrichts handeln, war der Verfasser bemüht, nicht sowol ein Bild der Volksschule an sich, als vielmehr ein solches der österreichischen Volksschule zu bieten. Der Zögling muß auf dieser Stufe nicht allein den Lehrplan und die Lehrziele der Volksschule im allgemeinen, sondern speciell Plan und Ziele derjenigen Volksschule kennen lernen, an welcher er dereinst wirken soll; er muß hiebei die einschlägigen gesetzlichen Vorschriften kennen lernen und zu der Einsicht gelangen, dass das vaterländische Volksschulwesen auch mit Rücksicht auf die Gesetzgebung den Principien der modernen Schule entspricht. Unter Einem aber

muß der Zögling begreifen lernen, dass die bestehenden Schul- und Unterrichtsverhältnisse nicht willkürlich gegebene, sondern gewordene sind. Aus diesem Grunde mögen dann wol die an den entsprechenden Stellen beigefügten historischen Anmerkungen Rechtfertigung finden. Ohne Zweifel muß der Lehramtszögling mit der vaterländischen Schulgesetzgebung bekannt gemacht werden. Die gesetzlichen Bestimmungen über den Unterricht gehören daher sowol methodisch als sachlich aufgefasst in den Rahmen der Unterrichtslehre; abgesondert von dieser wird ihre Auseinanderlegung schwierig und bleibt in der Regel unfruchtbar.

Für die Abgrenzung des Stoffes aus der „Allgemeinen Unterrichtslehre" im Verhältnis zur „speciellen Methodik" war die Fassung des Lehrplanes der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten maßgebend.

Schließlich möge noch bemerkt werden, dass der Leitfaden hier und da Citate aus fachwissenschaftlichen Werken hervorragender Pädagogen enthält. Die Zöglinge sollen nicht blos mit diesen Aussprüchen vertraut, sondern auch zum Studium der betreffenden Schriftsteller angeregt werden.

Wien, den 3. März 1879.

R. Niedergesäß.

Inhalt

Einleitung.

Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt.

Von den Unterrichtsgegenständen.

Zweiter Abschnitt.

Von dem Lehrverfahren.

I. Von dem Lehrgange.

II. Von den Lehrformen

III. Von der Lehrweise.

IV. Von den Lehrmitteln.

Dritter Abschnitt.

Von den Grundsätzen des Unterrichts.

Vierter Abschnitt.

Von den Personen und Stätten des Unterrichts.

Einleitung.

§. 1.

Grundbegriffe der Logik.

I. Von den Begriffen.

Die Seele des Menschen ist im Stande, die Erscheinungen der Außenwelt aufzufassen; sie empfindet und nimmt wahr.

Auf Grund sinnlicher Empfindungen und Wahrnehmungen gelangen wir zu Vorstellungen und Anschauungen.

Ohne Anschauung gibt es keine Erkenntnis; denn „nichts liegt im Verstande, was nicht früher in der Sinnlichkeit gelegen war."

Die Grundform aller Erkenntnis ist der Begriff. Jeder Begriff ist eine Einheit verschiedener Merkmale. Diese Merkmale bilden seinen Inhalt.

Man kann den Begriff eine Gesammtvorstellung oder eine allgemeine Vorstellung nennen.

Die Vorstellungen: Stamm, Wurzeln, Äste, Zweige bilden in ihrer Gesammtheit den Begriff Baum. Die besonderen Merkmale, die dem Stamme, den Wurzeln &c. etwa eigen sind, werden in den Begriff (die allgemeine Vorstellung) „Baum" nicht einbezogen.

Daraus geht hervor, dass bei jeder Begriffsbildung einerseits eine Verbindung (Combination) von wesentlichen Merkmalen (Vorstellungselementen), andererseits eine Absonderung (Abstraction) von außerwesentlichen Merkmalen stattfindet.

Indem man bei der Begriffsbildung von dem Besondern absieht und nur das Allgemeine auffasst, abstrahiert man. Darum sind eigentlich alle Begriffe mehr oder weniger abgezogene oder abstracte Vorstellungen.

Sprachgebräuchlich stellt man dem Abstracten häufig das Concrete d. i. das sinnlich Wahrnehmbare gegenüber. (Wahrheit, Irrthum, Tugend 2c. sind abstracte Begriffe.)

Namen oder Zeichen für die Begriffe sind die Begriffswörter. Das Substantiv ist im concreten Falle der Name für das Ding, das Adjectiv für die Eigenschaft, das Verbum für die Handlung oder Thätigkeit; z. B. Kind, heiter, fühlen. Daraus lassen sich die Abstracta herleiten: Kindheit, Heiterkeit, Gefühl.

Derjenige Name, welcher nur einem, d. i. einem nur als einmal vorhanden gedachten Gegenstande zukommt, heißt Eigenname.

Z. B. Österreich-Ungarn, Donau, Grillparzer. Ich kenne nur ein Reich des Namens Österreich-Ungarn; nur einen Strom, welcher den Namen Donau hat; nur einen Dichter, welcher den Namen Grillparzer führt.

Die Eigennamen bezeichnen somit den Einzelbegriff (Individualbegriff).

Diejenigen Namen, welche einer ganzen Gattung von Dingen zukommen, heißen Gattungsnamen.

Den Namen Reich kann man jedem abgeschlossenen Ländergebiete beilegen, den Namen Strom einer ganzen Gattung fließender Gewässer, den Namen Dichter allen Personen geben, die sich in der Dichtkunst ausgezeichnet haben.

Die Gattungsnamen bezeichnen somit die Gattungsbegriffe.

Der Eigenname entspricht nur einem einzelnen Dinge und Begriffe, der Gattungsname einer Mehrheit von Gegenständen und Begriffen, die in ihren wesentlichen Merkmalen übereinstimmen. —

Wenn wir den Inhalt eines Begriffes bestimmen, d. i. alle die wesentlichen Merkmale angeben, welche er in sich schließt, so geben wir eine Begriffserklärung oder Definition.

Nicht jeder Begriff kann definiert werden. Die Begriffe: roth, fest, süß, Raum, Zeit 2c. lassen sich nicht definieren; es sind einfache Begriffe. Nur zusammengesetzte Begriffe sind definierbar.

Sage ich: Tag ist die Zeit, in welcher die Erde eine Achsendrehung vollendet — so habe ich den Inhalt des Begriffes Tag angegeben; ich habe den Begriff Tag definiert. Bei dieser Begriffserklärung liegt im Prädicatworte (Zeit) der allgemeine Begriff oder Gattungsbegriff, alles übrige gibt den Artunterschied an.

Für die Zwecke des Elementar-Unterrichts sind Definitionen, weil es sich dabei um abstracte Dinge handelt, schwierig und un-

fruchtbar, wenn der Schüler nicht auf dem Wege der Entwickelung dazu gelangt. Anstatt zu fragen: Was ist Freundschaft? ist es besser zu fragen: Wen nenne ich meinen Freund? Anstatt: Was ist Irrthum? — Wer irrt? ꝛc.

Als Beispiel einer Begriffsentwicklung möge ein Gespräch aus „Kleine Seelenlehre für Kinder“ von J. H. Campe hier Platz finden.

Gottlieb. Vater, was bedeutet denn das Pferd mit Flügeln, das da auf dem Bilde vorgestellt ist?

Vater. Es soll bloß eine Zierde des Ofens sein, auf den man es gesetzt hat.

Gottlieb. Gibt es denn wohl solche geflügelte Pferde?

Vater. Nein, der Künstler, der es machte, hat sich bloß vorgestellt, dass es dergleichen gäbe.

Gottlieb. O kann man sich denn wohl so was einbilden?

Vater. Warum nicht? Ich kann mir ja einbilden, dass ich dich auf einem Truthahn reitend durch die Luft fliegen sehe.

Gottlieb. Das sollte einmal schön gehen. — Aber das ist doch nicht wahr?

Vater. Nein! Aber unsere Seele kann sich auch etwas vorstellen, was wirklich nicht ist. Z. B. kannst du dir nicht vorstellen, wie das aussehen würde wenn ich eine Nase hätte, die von hier bis an die Wand reichte?

Gottlieb. (lachend) O ja!

Vater. Und willst du wissen, wie man diejenige Kraft unserer Seele nennt, womit sie sich solche Vorstellungen macht?

Gottlieb. Nun?

Vater. Man nennt sie Phantasie, und die wunderbaren Vorstellungen, welche sie sich dadurch macht, die nennt man Phantasien.

Gottlieb. Soll ich auch einmal eine Phantasie machen?

Vater. Immerhin!

Gottlieb. Nun, ich bilde mir ein, wie das aussehen würde, wenn der Truthahn eine Perrücke mit einem großen Haarbeutel trüge, und wenn er den Hut unterm Flügel und einen Degen an der Seite hätte.

Vater. Das müßte aber so närrisch aussehen, als wenn seine Frau, die Truthenne, wie eine Dame frisiert wäre, und Pariser Taschen trüge.

Gottlieb. Sieh, da hat Vater ja auch eine Phantasie gemacht.

Vater. Ganz recht; ich habe, so wie du, mir etwas vorgestellt, das wirklich nicht ist. Wisst ihr, welche Leute ihre Phantasie am meisten gebrauchen?

Alle. Nein.

Vater. Die Dichter, die Maler und die Bildhauer. — Könnt ihr euch nicht an ein Gedicht erinnern, worin eine Phantasie vorkommt?

Johannes. O ja! in dem von unserm Claudius — wie heißt es doch? — ich glaube der Frühling.

Vater. Nun, was für eine Phantasie ist denn darin enthalten?

Johannes. Er stellt sich den Frühling als einen Mann vor, der sich mit Blumenkränzen bewunden hat, und dem die Nachtigallen auf den Schultern sitzen.

Vater. Richtig!

Denn er kömmt mit seiner Freudenschar
Heute aus der Morgenröthe Hallen;
Einen Blumenkranz um Brust und Haar
Und auf seiner Schulter Nachtigallen.

Wenn wir künftig in unseren Kinder-Bibliothek lesen, und es kömmt dann wieder eine Phantasie vor, so sagt mir's doch.

Alle. Gut; das wollen wir nicht vergessen.

Gottlieb. Vater, soll ich nun einmal vorsagen?

Vater. Lass sehen, ob du kannst.

Gottlieb. O ja! ich hab's mir wohl gemerkt! — Unsere Seele hat Phantasie.

Vater. Nun, was heißt denn das?

Gottlieb. Ja, sie kann sich so was vorstellen, was nicht ist.

Vater. Gut! ich hätte kaum geglaubt, dass du mir das so ordentlich sagen könntest. Fahre nur fort, so aufmerksam zu sein.

Gottlieb. Ja, das will ich gewiss thun. —

Die Begriffe „Reich" und „Landschaft" erklärt Amos Comenius im Orbis pictus, Nürnberg 1679, pag. 536 folgendermaßen. Ausgehend von der Abbildung (der Landschaft), auf welcher eine Stadt, zwei Schlösser, ein Fluss, eine Straße und ein Zollhaus dargestellt sind, kommt er zu folgendem Resultate:

„Viel Städte und Dörfer machen ein Land und ein Reich. Ein König oder Fürst hat seinen Sitz in der Hauptstadt. Die Edelleute, Freiherren und Grafen wohnen auf den umliegenden Schlössern. Die Bauern auf den Dörfern. An den schiffreichen Flüssen und an den Landstraßen hat ein Fürst seine Zollhäuser, woselbst von den Schiffenden und Reisenden die Mauth und der Zoll gefordert wird." —

Von größerem Wert als die streng logische Definition ist für den Elementar-Unterricht die sogenannte genetische Definition, in welcher die Entstehung des zu Erklärenden dargestellt wird.

Z. B. Ein Kreis entsteht, wenn man um einen festen Punkt eine Linie in immer gleicher Entfernung zieht, bis ihr Endpunkt mit ihrem Anfangspunkte zusammenfällt. Kreis heißt daher diejenige krummlinige Figur, welche entsteht, wenn sich ein Punkt um einen andern Punkt in stets gleicher Entfernung so lange bewegt, bis er wieder zum Ausgangspunkt der Bewegung gelangt ist.

Die Definition muß zunächst angemessen sein; sie darf weder ein Merkmal zu viel, noch ein Merkmal zu wenig haben.

z. B. Vogel heißt ein warmblütiges, durch Lungen athmendes, mit Federn bedecktes und im Wasser lebendes Wirbelthier.

Diese Definition enthält ein Merkmal zu viel; sie ist zu enge.

Planeten sind Sterne, welche ihr Licht von der Sonne erhalten.

Diese Definition enthält ein Merkmal zu wenig; sie ist zu weit.

Warum darf man in die Definition der Dichtung nicht das Merkmal „in Versen abgefaſst" und in die von Vers nicht das Merkmal „gereimt" aufnehmen?

Die Definition darf ferner nur bejahende, keine verneinenden Bestimmungen haben.

z. B. Der Walfisch ist kein Fisch; — hier fehlt der Gattungsbegriff, durch welchen das wesentliche Merkmal Ausdruck finden muß.

Endlich darf die Definition nicht eine bildliche Rede oder ein Gleichnis sein:

z. B. Die Jugend ist die Zeit der Saat.

Ein anderer Fehler der Definition entsteht dann, wenn man den zu definierenden Begriff selbst zum Bestimmen anwendet, wenn sich also die Definition im Kreise dreht.

z. B. Gesetz ist eine gesetzliche Vorschrift. Gefälligkeit ist die Tugend, durch welche man gegen andere gefällig ist.

Eine Nominal-Definition nennt man diejenige, welche in der Erklärung des Wortes besteht, z. B. Vorurtheil ist ein Urtheil, welches man vor der gründlichen Untersuchung der Sache fällt.

Man unterscheidet auch Wort- und Namenerklärung, so dass bei der Namenerklärung nur ein Name durch einen andern verdeutlicht (übersetzt) wird. Z. B. Anthropologie = Menschenkunde. Eine wirkliche Definition muß immer eine Realdefinition sein.

Im Sprachgebrauche werden Vorstellung, Beschreibung, Erklärung, Begriff nicht klar geschieden. Die Logik unterscheidet hier:

Vorstellung ist das Bild einer Sache, wie ich es in meinem Geiste habe.

Wenn ich es in Worten darstelle, gebe ich eine Beschreibung.

Gehe ich zugleich auf das Innere der Sache ein, ohne jedoch das Wesen der Sache zu erschöpfen, so gebe ich eine Erklärung.

Erkenne ich das Wesen der Sache den Forderungen der Logik

gemäß nach allen Seiten, so habe ich den Begriff derselben. Die Darstellung desselben in Worten ist die Definition.

Individuen und alles Individuelle läſst sich nur beschreiben; Persönlichkeiten werden charakterisiert. (Rumpel.)

Für den Unterricht ergeben sich daher folgende Regeln:

1. Man sorge für vollkommene und zahlreiche Anschauungen;
2. man wiederhole sie häufig und
3. man stelle sie nach ihrer Gleichartigkeit zusammen, um so zuerst richtige niedere und dann höhere Begriffe zu bilden. —

Bei jedem Begriffe unterscheidet man außer dem Inhalte auch den Umfang.

Sage ich: „Säugethiere, Vögel, Amphibien und Fische sind Wirbelthiere“, so habe ich drei allgemeine Begriffe zusammengefaſst, denen das gemeinsame Merkmal „Wirbelthier“ zukommt. Die Begriffe Säugethiere, Vögel, Amphibien und Fische liegen in dem Umfange des Begriffes Wirbelthier.

Während der Inhalt der Begriffe gleich ist den übereinstimmenden Merkmalen oder Kennzeichen gleichartiger Dinge, so stellt uns der Umfang der Begriffe die Gesammtheit aller gleichartigen Dinge vor, die seinen Namen tragen.

Z. B. Der Begriff „Baum“: alle Bäume. Der Begriff Gebirge umfaſst nach seinem Umfange: Alpen Karpathen, Sudeten ꝛc.; nach seinem Inhalt: Bodenerhebungen, höher als Hügel ꝛc. —

Wenn ich den Umfang eines Begriffes zergliedere, d. h. in jene Begriffe auflöse, die ihm untergeordnet (subordiniert) und die in ihrem Verhältnisse zu einander beigeordnet (coordiniert) sind, so entsteht eine Eintheilung (Division). Der einzutheilende Begriffsumfang heißt das Theilungsganze, die Artbegriffe des zu theilenden Gattungsbegriffes führen den Namen Theilungsglieder.

In dem oben angeführten Beispiele ist der Begriffsumfang Wirbelthier, die Theilungsglieder sind die Begriffe: Säugethiere, Vögel, Amphibien und Fische. Diese vier Artbegriffe sind dem Gattungsbegriffe „Wirbelthier“ untergeordnet, in ihrem Verhältnisse zu einander erscheinen sie bei- oder nebengeordnet. Der Gattungsbegriff ist der übergeordnete Begriff. —

Inhalt und Umfang der Begriffe stehen in inniger Wechselbeziehung zu einander.

Der Begriff „Wirbelthier“ liegt im Inhalte des Begriffes „Säugethier“. Der Begriff „Säugethier“ liegt in dem Umfange des Begriffes „Wirbelthier“.

Wenn also ein Begriff im Inhalte eines zweiten liegt, so liegt dieser im Umfange des ersten. Wird aber der Umfang eines Begriffes größer, so wird dessen Inhalt kleiner und umgekehrt. — Ein Einzelbegriff hat keinen Umfang.

Durch Determinieren (Aufnahme neuer Bestimmungen) wird der Inhalt größer, der Umfang kleiner.

Z. B. Mensch, Europäer, Deutscher, Oesterreicher, Niederösterreicher 2c.

Durch Abstrahieren (Absehen von einzelnen Merkmalen) wird der Umfang größer, der Inhalt kleiner:

Z. B. Eiche, Baum, Pflanze.

Begriffe müßen klar und deutlich sein.

Ein Begriff ist klar, wenn er von jedem andern unterschieden werden kann, vor allem von den ihm verwandten Begriffen, mit denen er leicht verwechselt wird. Die Klarheit des Begriffes hängt von der scharfen Umgrenzung desselben ab (Umfang).

Ein Begriff ist deutlich, wenn sein Inhalt vollständig angegeben werden kann.

II. Von den Urtheilen.

Wenn wir Begriffe auf einander beziehen und dabei das Verhältnis feststellen, ob die eine Vorstellung der andern als ihr zugehörig beigelegt werden könne, oder als ihr nicht zugehörig abgesprochen werden müße, so urtheilen wir.

Z. B. Die Nachtigall schlägt, der Adler nicht.

Ein Urtheil ist somit die Bestimmung des Verhältnisses zweier oder mehrerer Begriffe zu einander. Als Ergebnis der Denkthätigkeit heißt das Urtheil auch ein Gedanke. Der sprachliche Ausdruck des Gedankens wird Satz genannt.

Indem man urtheilt, wird das Allgemeine auf das Besondere angewendet, oder das Besondere unter das Allgemeine gestellt. Hiezu können sich Bestimmungen verschiedener Art gesellen. Das Denken in seiner einfachsten Gestalt ist ein Urtheilen, und ist nicht möglich ohne Urtheilen, wie umgekehrt das letztere nicht möglich ist ohne

Denken; deshalb kann Denken und Urtheilen in der Logik für gleichbedeutend genommen werden.

Zu einem Urtheile gehören drei Stücke:

1. Das Subject, d. i. jener Begriff, auf welchen ein anderer bezogen wird;
2. das Prädicat, oder jener Begriff, welcher auf einen andern bezogen wird, und
3. die eigentliche bewusste Beziehung des letzteren auf den ersteren, oder die Copula.

Die beiden Begriffe: Eisen — nützlich machen noch kein Urtheil aus. Indem ich jedoch sage: Das Eisen ist nützlich, tritt das Subject ins Bewusstsein, das Prädicat kommt hinzu und durch die bewusste Beziehung des letzteren auf das erstere wird das Urtheil festgestellt.

Nach der Beschaffenheit des Subjectes sind die Urtheile verschieden. Das Subject kann entweder eine Einheit, eine Vielheit oder eine Allheit sein; demgemäß werden auch die Urtheile eingetheilt in:

1. einzelne (individuelle), z. B. Methusalem ist sehr alt geworden;
2. besondere (particuläre): Viele Menschen erreichen ein hohes Alter;
3. allgemeine (universelle, generelle): Alle Menschen müßen sterben.

Diese Beschaffenheit der Urtheile nennen wir ihre Quantität. —

Nach der Beschaffenheit des Prädicates sind die Urtheile:

1. bejahend (affirmativ): Jedes Parallelogramm kann durch eine Diagonale in zwei congruente Dreiecke zerlegt werden;
2. verneinend (negativ): Die Ringelnatter ist nicht giftig;
3. bejahend-verneinend (limitierend): Der Mensch ist dem Leibe, nicht aber der Seele nach sterblich.

Die bejahende oder verneinende Beschaffenheit der Urtheile nennt man ihre Qualität.

Betrachtet man die Beziehung des Prädicates auf das Subject oder die Relation des Urtheiles, so können die Urtheile eingetheilt werden in:

1. bedingungslose (kategorische): Die Sonne ist ein Himmelskörper;

2. bedingte, von einer Voraussetzung abhängige (hypothetische): Wenn ein Dreieck gleichseitig ist, so ist es auch gleichwinkelig;
3. entgegensetzende (disjunctive): Die Alpen sind entweder Urgebirge oder Kalkgebirge.

Nach dem Grade der Gewissheit (Überzeugung), mit welchem die Urtheile gebildet werden, oder nach ihrer Modalität gibt es:
1. allgemeinhin behauptende (assertorische): Der Mond wird bisweilen verfinstert;
2. mögliche, die Möglichkeit setzende (problematische): Der Mond kann verfinstert werden;
3. beweisende (apodiktische), mit voller Sicherheit behauptende: z. B. Die Erde muß rund sein.

III. Von den Schlüssen.

Wenn ich aus zwei als wahr erkannten Urtheilen ein drittes ableite, so schließe ich; dadurch bestimme ich die Richtigkeit des einen Urtheils durch die Richtigkeit anderer Urtheile. Der Schluss oder Sillogismus ist somit die Ableitung eines neuen Urtheiles aus zwei gegebenen Urtheilen. Der Name Schluss rührt davon her, dass die in ihm vorkommenden Urtheile an einander geschlossen werden.

Z. B. A Manche Elemente sind Gase; B alle Gase sind leichter als Wasser; C also sind manche Elemente leichter als Wasser.

Die Urtheile A und B sind gegeben. Sie heißen die Vordersätze des Schlusses oder mit dem gemeinschaftlichen Namen die Prämissen. A ist der Obersatz, B der Untersatz. Der aus ihnen abgeleitete Satz heißt der Schlusssatz (Conclusion).

A. Die Affecte hemmen die Überlegung;
B. der Zorn ist ein Affect;
C. folglich hemmt der Zorn die Überlegung.

Die beiden Prämissen enthalten zusammen drei Hauptbestandtheile: einer derselben wird zum Subject des Schlusssatzes und heißt der Unterbegriff; der andere wird das Prädicat des Schlusssatzes und heißt der Oberbegriff; der dritte, welcher in

beiden Prämissen vorkommt, aber in den Schlussſatz nicht eingeht, heißt der Mittelbegriff, weil er den Schlussſatz zu vermitteln hat.

Die Stellung der beiden Vorderſätze iſt gleichgültig; ſowohl der Oberſatz als auch der Unterſatz kann zuerſt ſtehen.

Die drei Acte, welche zu einen Schluſſe gehören, unterſcheidet man nur in der Logik künſtlicher Weiſe. Die allgemeinen Urtheile ſind meiſt ſo bekannt, daſs man ſie häufig gar nicht mehr anführt. Z. B. Cajus iſt als Menſch ſterblich. (Alle Menſchen ſind ſterblich. — C. iſt ein Menſch; folglich iſt C. ſterblich.)

Je nach dem Weſen des Oberſatzes können die Schlüſſe kategoriſch, hypothetiſch oder disjunctiv ſein. Ebenſo unterſcheidet man bejahende und verneinende Schlüſſe. —

Der Wert des Schluſſes liegt in ſeiner Richtigkeit. Ein falſcher Schluſs wäre folgender:

Die Wale ſind Fiſche; die Fiſche athmen durch Kiemen; alſo athmen die Wale durch Kiemen,

weil er eine falſche Prämiſſe enthält.

Oder:

Wenn es eine Geſetzmäßigkeit gibt, ſo gibt es keinen Zufall; die Menſchen ſind hierüber verſchiedener Anſicht; daher gibt es keinen Zufall.

Der Fehler liegt hier nicht in einer falſchen Prämiſſe, wohl aber darin, daſs zwei an ſich richtige Urtheile, die aber keinen gemeinſamen Mittelbegriff haben, verbunden werden.

Endlich iſt dann der Schluſs falſch, wenn ein Schluſsſatz geſetzt wird, der nicht aus den Prämiſſen hervorgeht. —

Trugſchlüſſe oder Sophismen heißen die Schlüſſe, welche in der Abſicht gebildet ſind, um zu täuſchen.

Z. B. Die Palme iſt ein Baum;
der Schlagbaum iſt ein Baum;
alſo iſt die Palme ein Schlagbaum.

Oder:

Alt iſt ein Eigenſchaftswort;
Friedrich iſt alt;
alſo iſt Friedrich ein Eigenſchaftswort.

Gleichartige Schlüſſe können zuſammengeſetzt, verkettet werden. Wenn der Schluſsſatz des erſten zur Prämiſſe des zweiten gemacht wird, ſo entſteht eine Schluſskette.

z. B. 1. Wer mäßig ist, bleibt gesund; der Weise ist mäßig; folglich bleibt der Weise gesund. 2. Wer gesund bleibt, ist nicht verstimmt; der Weise bleibt gesund; folglich ist der Weise nicht verstimmt. 3. Wer nicht verstimmt ist, ist glücklich; der Weise ist nicht verstimmt; also ist der Weise glücklich.

Ganz allgemeine Urtheile, die nicht aus andern abgeleitet, also nicht logisch bewiesen werden können, die aber allgemein als richtig anerkannt werden müßen, heißen Axiome oder Principien, Grundsätze.

Allgemeine, vorläufige Annahmen, aus denen bekannte Thatsachen ihre Erklärung finden, sind Hypothesen. Fast alles, was jetzt geltende Theorie ist, war einst Hypothese. „Hypothesen sind die Brücken aus dem Chaos der Kenntnisse in die gebildete Welt der Erkenntnis, Versuche, zu organisieren, unumgänglich bei allen Anfängen der Wissenschaft.“ (K. v. Raumer.)

Alles menschliche Nachdenken bewegt sich in Begriffen, Urtheilen und Schlüssen; es sind dies die Elementarformen des Denkens. Alles wissenschaftliche Nachdenken geht von diesen Formen aus. Die Verfahrungsweise, durch die eine rohe Masse von Erkenntnissen die rechte wissenschaftliche Gestalt erhält, heißt Methode der Wissenschaft, und diese handelt von den Erklärungen, Eintheilungen und Beweisen. In der Volksschule haben wir es nur mit den Elementarformen des Denkens zu thun.

---

§. 2.

Begriff des Unterrichts.

In den Jahren der eigentlichen Kindheit fällt der Familie ungetheilt die Aufgabe zu, das Kind an Leib und Seele zu bilden. Naturgemäß löst diese Aufgabe in erster Linie die Mutter. Comenius legt daher auch dieser Periode der häuslichen Erziehung den Namen „Mutterschule“ bei.

Das Wesen der Mutterschule kennzeichnet Pestalozzi treffend in der Vorrede zu „Lienhard und Gertrud“, indem er sagt: „Es war mein erstes Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, das ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann. — Man gehe in die Hütten der

Ärmsten unter dem Volke und sehe, was auch da ein Mutterherz fast ohne Handbietung und Hilfe an Kindern zu thun im Stande ist. Sie haben ja ihre Kinder einen großen Theil des Tages neben sich. Der Mutterunterricht setzt keine Kunst voraus, er ist nichts anderes als Reizung des Kindes zur mannigfaltigen Aufmerksamkeit auf die Dinge, die es umgeben; es ist nichts anderes als geordnete Übung der Sinne, der zarten Gefühle des Herzens, der Sprach-, Gedächtnis- und Denkkraft und der natürlichen Fertigkeiten des Körpers der Kinder."

Sobald jedoch die Zeit gekommen ist, in welcher der Unterricht als Erziehungsfactor einzutreten hat, d. i. nach dem sechsten Lebensjahre des Kindes, tritt zu den natürlichen Erziehern der Erzieher von Fach, der Lehrer, hinzu. Die Schulerziehung setzt (unter normalen Verhältnissen) die häusliche Erziehung fort, unterstützt und ergänzt sie. Das wichtigste Mittel der Schulerziehung ist der Unterricht.

Unterrichten wird etymologisch verschieden erklärt. Manche leiten ab „richten" von recht, gerade. Unterrichten deutet in diesem Sinne auf ein Unterstützen der zu bildenden Kraft, auf eine Vervollkommnung der gesammten Seelenkraft hin. (Schwarz.)

Anders deutet es Zerrenner. Er leitet das Wort unterrichten aus dem veralteten Worte „rechan" her, was Ottfried gleichbedeutend mit Erzählen oder Mittheilen gebraucht. Wir finden diese Bedeutung noch in mehreren Wörtern hervortreten, z. B. in Bericht, Nachricht; auch in den davon herstammenden Wörtern sprechen und rechnen liegt die ursprüngliche Bedeutung. Der Unterricht geschieht ja größtentheils durch die Sprache, und die Zusammensetzung mit unter deutet auf die natürlichste Verkehrsweise, das Wechselgespräch zwischen dem Lehrenden und Lernenden hin.

In den Wörtern abrichten und Abrichtung (Dressur) dagegen liegt der Begriff des Richtens, der Bestimmung einer Richtung oder Stellung, denn dabei kommt es meist auf mechanische Mittel und auf ein bloßes Richten schon vorhandener instinctartiger Bestrebungen an.

Unterrichten heißt daher: absichtlich auf andere einwirken, um ihnen zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten behilflich zu sein.

§. 3.

Erziehung und Unterricht. — Erziehender Unterricht.

Erziehung und Unterricht müßen so gewiss in einem und demselben Principe beruhen und von demselben einig ausgehen, als es keinem Zweifel unterliegt, dass der Mensch ein einiges Wesen ist, und dass alle Zerlegungen und Zertheilungen des menschlichen Wesens nur theoretische Unterscheidungen, Ergebnisse des abstracten Denkens sind.

Der Mensch fühlt, wie er denkt, und will, wie er denkt und fühlt. Gedanken haben Einfluss auf das Gefühl, Gefühl hat Einfluss auf den Verstand, und beide haben Einfluss auf das Wollen.

Die allerersten Vorstellungen im Kinde entstehen aus dem Gefühle, aus Neigungen und Trieben, z. B. aus Hunger und Durst. Die Erziehung benützt dieselben und leitet, auf sie gestützt, zum Denken an. Demgemäß kann die Erziehung nicht aus dem Unterricht, sondern es muß der erste Unterricht aus der Erziehung hervorgehen, wie das erste Denken aus dem Fühlen. So geht das Princip des Unterrichts in das Princip der Erziehung über, und beide stehen in derselben Wechselwirkung wie Fühlen, Denken und Wollen.

Daraus folgt, dass die Erziehung eine unterrichtliche, und der Unterricht ein erziehlicher sein muß. Unterrichtlich ist die Erziehung, wenn sie nicht eine bloße Gewöhnung beabsichtigt, sondern mit und in der Gewöhnung dem Zöglinge Anleitung gibt, wie er mit Verstand und Willen, mit Überlegung und mit Freiheit sein Handeln gestalte. Ohne dieses würde die Gewöhnung eine thierische Abrichtung werden, mit demselben aber bildet die Gewöhnung einen festen Grund zu einem guten Baue.

Der Unterricht ist erziehlich, wenn er nicht bloß Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, sondern in dieser Vermittelung selbst und durch dieselbe den Geist des Zöglings immer mehr fähig macht, durch sich selbst in dem Kreise des Denkens und der Erkenntnis weiter zu schreiten.

Ohne dieses würde der Schüler nur einer Vorrathskammer gleichen, in welcher die aufgehäuften Schätze aufgespeichert würden;

mit diesem erhalten die mitgetheilten Schätze ihren Wert im Gebrauche.

Der Zweck der Erziehung an und für sich, ohne Wechselwirkung mit dem Unterrichte wäre: den Zögling zu dem zu machen, was man in Absicht hat. Der erste Grundsatz: Thu alles, wodurch der Zögling das wird, was du willst. Das erste Mittel hiefür: Unbedingte Gewalt von der einen, und blinder Gehorsam von der andern Seite.

Der Zweck der unterrichtlichen Erziehung ist: den Menschen durch Belehrung, d. i. Unterricht, dahin zu bringen, dass er aus sich selbst etwas mache. Der erste Grundsatz wäre: Thu alles, was den Menschen geneigt und willig macht, selbst etwas aus sich zu machen (sich selbst zu erziehen). Das erste Mittel hiefür: Selbsterkenntnis und freie Selbstbestimmung.

Der Zweck des Unterrichtes an und für sich wäre: des Menschen Erkenntnisse erweitern und ihn an Wissen bereichern. Der erste Grundsatz: Thu alles, wodurch der Erkenntniskreis des Menschen erweitert und sein Wissen bereichert wird. Das erste Mittel hiefür: Mittheilung.

Der Zweck des erziehlichen Unterrichtes ist: das Erkenntnisvermögen des Zöglings durch Übung und Thätigkeit desselben zu stärken und zu heben. Der erste Grundsatz wäre: Thu alles, wodurch die Kraft des Erkenntnisvermögens gestärkt wird. Das erste Mittel hiefür: Bewegung im Denken.

Kein einzelner der hier angeführten Zwecke, Grundsätze und Mittel darf in einer guten Erziehung und bei gutem Unterrichte fehlen; denn alle ergeben sich aus dem höchsten Grundsatze der Pädagogik.

Der Inbegriff des erziehenden Unterrichtes ist Wissen und Können, oder die durch planmäßige Erregung bewirkte geistige Selbstthätigkeit des Zöglings, durch die es möglich wird, in demselben ein Wissen und Können hervorzubringen.*)

---

*) Vergl. Braubach, Fundamentallehre der Pädag.

§. 4.

Materiale und formale Bildung.

Die Entwickelung des menschlichen Wesens besteht in einer natürlich geordneten Folge von fortschreitenden Veränderungen, von denen je eine die Vorbedingung der nachfolgenden ist. Alle Entwickelungsstufen bilden die Grundlage zu einer höchsten gedachten Stufe — einem Ideal.

Indem wir auf den Entwickelungsgang eines unentwickelten Menschen derart Einfluss nehmen, dass derselbe einem solchen Ideale — Urbilde — gleichkomme, oder doch wenigstens ähnlich werde, bilden wir.

Eines der wichtigsten Bildungsmittel ist der Unterricht. Bildung kann in zweifacher Hinsicht gedacht werden: als Unterrichts- (Erziehungs-) Thätigkeit und als Ergebnis dieser Thätigkeit.

Der jeweilige Standpunkt der Cultur schreibt das Ziel der allgemeinen Bildung vor.

Man unterscheidet zwischen einer formalen und materialen Bildung. Derselbe Unterschied wird daher auch bei dem Unterrichte gemacht.

Man kann beim Unterrichte das Hauptaugenmerk darauf richten, gewisse Thätigkeiten der Seele hervorzurufen und das Vorstellungsvermögen, Begriffs- und Urtheilsvermögen des Zöglings derart zu bilden, dass derselbe in den Stand gesetzt wird, diese Vermögen selbständig auf jeden beliebigen Stoff anzuwenden. Hier hat der Unterricht zunächst das zu bildende Subject (den Zögling) im Auge. Dies ist die formale Seite des Unterrichts, und dessen Zweck ist die formale Bildung.

Man kann sich aber auch beim Unterrichte zur Aufgabe stellen, das äußerlich Gegebene mit Rücksicht auf Vollständigkeit oder Nutzbarkeit dem Zöglinge mitzutheilen, wobei es dann mehr dem Willen und der Fassungskraft des letzteren überlassen bleibt, das Gegebene vollkommener oder unvollkommener sich anzueignen. Hier hat die unterrichtliche Thätigkeit vor allem das zu vermittelnde Object (den Unterrichtsstoff) im Auge. Das ist die materiale Seite des Unterrichts, und dessen Zweck ist die materiale Bildung.

Faſst der Lehrer den formalen Zweck des Unterrichts ins Auge, ſo richtet er ſich bei der Auswahl des Stoffes und in der Behandlung desſelben nach dem Grade der innern Entwickelung des Zöglings; verfolgt er den Zweck materialer Bildung, ſo iſt für ſeinen Unterrichtsvorgang die Ausdehnung des Lehrzweiges, oder die äußere Beſtimmung, für welche er den Zögling durch den Unterricht vorbereiten will, maßgebend.

Rein formale Bildung iſt bloße Schulung des Geiſtes, rein materiale Bildung: todtes Wiſſen. In der harmoniſchen Verſchmelzung beider Zwecke liegt das Weſen des erziehenden Unterrichts.

---

§. 5.

Pädagogik, Didaktik und Methodik.*)

Das Wort Pädagogik wird entweder in weiterem oder in engerem Sinne genommen. In jenem umfaſst der Begriff auch die Didaktik (Unterrichtslehre), in dieſem ſchließt er dieſelbe aus. Im weiteren Sinne betrachten wir die Pädagogik als die Wiſſenſchaft der Geſetze und Regeln für die planmäßige Thätigkeit zur Erziehung des Menſchen. In dieſer Bedeutung ſchließt ſie die Unterrichtslehre, weil der Unterricht in einer abſichtlichen Einwirkung auf den Menſchen zum Behuf ſeiner Bildung beſteht, mit ein; die Didaktik iſt alſo ein integrierender Theil der Pädagogik.

Im engeren Sinne beſchränkt ſich die Erziehungslehre im Gegenſatz zur Unterrichtslehre auf die Feſtſtellung der Geſetze und Regeln für die moraliſche Erziehung. Nach letzterer Bedeutung ſtehen Pädagogik und Didaktik nebeneinander. Nur in dieſem Sinne kann man ſtreng genommen von Pädagogik und Didaktik reden.

In demſelben Sinne, wie Pädagogik und Didaktik, ſtehen auch die Begriffe Didaktik und Methodik zu einander. Wenn wir im weiteren Sinne unter Didaktik die Wiſſenſchaft der Geſetze und Regeln für den geſammten Unterricht verſtehen, ſo iſt die Methodik, als die Lehre von den Geſetzen und Regeln der Unterweiſung in

*) Vergl. Dieſterweg, Wegweiſer, 1. Bd., 5. Aufl., S. 82.

einzelnen Fächern, unter der Didaktik begriffen und ein Theil, nämlich der angewandte Theil derselben. Wollen wir beide von einander trennen, so müßen wir festhalten, dass in der Didaktik nur die allgemeinen, für jede Art des Unterrichts geltenden Gesetze und Regeln aufgestellt werden, in der Methodik nur die besonderen, die nach Zweck, Inhalt, Form und anderen Einzelheiten der Unterrichtsbestrebungen von einander verschieden sind.

Der Deutlichkeit wegen werden beide Begriffe am besten auseinander gehalten.

Nach diesen Begriffsbestimmungen umfasst daher die Pädagogik das Ganze; die Didaktik ist derjenige Zweig derselben, welcher sich mit dem Unterricht d. i. mit der intellectuellen Bildung der Schüler beschäftigt; und die Methodik stellt die einzelnen Regeln für die verschiedenen Objecte des Unterrichts und die einzelnen Lehrgänge auf.

Jeder dieser Theile der Pädagogik hat eine theoretische und eine praktische Seite. Die theoretische Einsicht bildet die wissenschaftliche Seite, die praktische Ausführung gestaltet sich zur Kunst (können).

Man bezeichnet den Begriff Didaktik auch häufig mit dem Ausdrucke allgemeine Methodik, während man die Methodik im engeren Sinne, insofern sie ihre Regeln auf besondere Lehrgegenstände anwendet, „spezielle Methodik“ nennt.

Der Lehrplan für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten unterscheidet hiebei noch eine „spezielle Methodik“ im engsten Sinne, indem derselbe die Behandlung der Lehrgegenstände in der Elementarclasse (1. Schuljahr) in einen gesonderten Rahmen fasst.

Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt.

Von den Unterrichtsgegenständen.

§. 6.

Der Unterrichtsstoff in der Volksschule der Gegenwart.

Je nachdem man den Zweck der Volksschule aufgefasst hat, ist auch die Wahl der in ihr zu behandelnden Lehrgegenstände getroffen worden.

In der Mehrzahl der Volksschulen wurde bis in die letzte Hälfte des vorigen Jahrhunderts außer der Religionslehre das Lesen, und hie und da etwa noch Singen gelehrt. Das Schreiben, oft auch das Rechnen, war Sache des Privatunterrichts. Zu den seltenen Ausnahmen gehörte es, wenn in den öffentlichen Volksschulen außer dem Schreiben und Rechnen auch „gemeinnützige Kenntnisse“ gelehrt wurden.

In Österreich gieng der erste Anstoß zu einer durchgreifenden Schulreform von der großen Kaiserin Maria Theresia aus. Wie klar sie die Bedeutung des öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesens für den Staat erkannte, geht aus der kaiserlichen Resolution vom 28. September 1770 hervor, in welcher sie erklärt: „Das Schulwesen ist und bleibt allzeit ein politicum.“

Der Kaiserin zur Seite standen die Staatsmänner Josef von Sonnenfels, Gerhard van Swieten, Reichsgraf von Pergen u. a. Im Jahre 1774 berief Maria Theresia den Abt Felbiger aus Sagan in Preußisch-Schlesien nach Wien, und übertrug ihm die Einrichtung des Schulwesens. Felbiger verfasste eine allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den Erblanden.

Trivialschulen wurden in jeder Pfarre, Hauptschulen mit drei Lehrern in jedem Kreise, eine Normalschule (mit einer vierten Classe) am Sitze jeder Schulcommission errichtet.

Die oberste Schulbehörde war die Studien-Hofcommission. Im Jahre 1771 hatte Meßmer die Errichtung einer Normalschule bei St. Stefan in Wien vorgeschlagen, die zugleich zur Heranbildung tüchtiger Schulmeister und Katecheten dienen sollte.

Am 1. Mai 1775 erhielt die Wiener Normalschule eine entsprechende Unterkunft. Auf Anordnung der Kaiserin war das Noviziatgebäude der aufgehobenen Gesellschaft Jesu bei St. Anna in der Johannesgasse auf Staatskosten zur Aufnahme der Normalschule eingerichtet worden. Felbiger eröffnete diese Schule, und mit ihr trat ein Präparandencurs in Verbindung.

Während Felbiger in Wien wirkte, entwickelte der Pfarrer Ferdinand Kindermann zu Kaplitz in Böhmen einen regen Eifer für die Reformierung des Volksschulwesens in Böhmen. Kindermann theilte redlich seine Kraft zwischen der Seelsorge und Schule. „Er fieng damit an, den Schulmeister und eine Anzahl Kinder zu sich auf sein Zimmer zu nehmen, jene im Lernen zu unterweisen. Und die Sache gieng gut von Statten. Bald war die Lust des Lehrers, der Eifer der Kinder, die Aufmerksamkeit der Eltern gewonnen." Das Beispiel Kindermann's wirkte nachhaltig. Kindermann wurde in der Folge an die Spitze einer Schulcommission nach Prag berufen. Er starb 1801 als Bischof in Leitmeritz. Unter Josef II. wurden die Schulreformen fortgesetzt. Später jedoch trat ein Stillstand ein. Der Präparandencurs dauerte 6, auch 3 Monate, von 1849 bis 1852 ein Jahr, von da ab bis 1869 zwei Jahre. Von 1805 bis 1869 galt für die österreichische Volksschule die „Politische Schulverfassung". Doch auch in dieser Zeit haben sich eifrige und einsichtsvolle Schulmänner um die Hebung der österreichischen Volksschule große Verdienste erworben; so Vierthaler in Salzburg und Vincenz Eduard Milde, gestorben als Erzbischof in Wien 1853.

Am 14. Mai 1869 erschien das Reichvolksschulgesetz, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt wurden.

In der westlichen Reichshälfte sind zur Leitung und Aufsicht über die Schulen in jedem Lande bestellt: ein Landesschulrath, als oberste Landesschulbehörde, ein Bezirksschulrath für jeden Schulbezirk, ein Ortsschulrath für jede Schulgemeinde.

Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes fällt nach dem Reichsvolksschulgesetze die Besorgung und unmittelbare Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes und der kirchlichen Übungen für die verschiedenen Glaubensgenossen in den Schulen der betreffenden Kirche (Religionsgesellschaft) zu.

Das hervorragendste Verdienst um die Begründung der Landschulen in Deutschland hat sich Friedrich Eberhard von Rochow (geb. 1734 zu Berlin, gest. 1805 zu Rekahn) erworben. In welchem Sinne er seine Aufgabe erfasste, erfahren wir aus „Eberhard von Rochow's Geschichte meiner Schulen", in der er mittheilt:

Als in den Jahren 1771 und 1772 sehr nasse Sommer einfielen, viel Heu und Getreide verdarb, Theuerung entstand, auch tödtliche Krankheiten unter

Menschen und Vieh wütheten, da that ich nach meiner Obrigkeitspflicht mein Mögliches, den Landleuten auf alle Weise mit Rath und That beizustehen. Ich nahm einen ordentlichen Arzt für die Einwohner auf meinen Gütern an, der unentgeltlich von ihrer Seite, sie, gegen ein jährliches Gehalt von mir, mit freier Medizin versehen und heilen sollte. Sie erhielten schriftliche Anweisungen und mündlichen Rath, wie durch allerlei Vorkehrungen und Mittel (wobei sie freilich auch ihrerseits thätig sein mußten) dem Fortgang der Epidemie zu steuern sei. Aber böse Vorurtheile, Verwöhnung und Aberglauben nebst gänzlicher Unwissenheit an Lesen und Schreiben, machten fast alle meine guten Absichten fruchtlos. Sie empfiengen zwar die Mittel, die ich bezahlte, nahmen sie aber nicht ein, und scheuten sogar die Mühe, dem, nur eine kleine Meile entfernt, in Brandenburg wohnenden Arzte von dem jedesmaligen Zustande der Patienten Nachricht zu geben. Die einfachsten Vorkehrungen und Reinigungsanstalten, die ich ihnen mündlich und schriftlich empfahl, waren ihnen theils zu mühsam, theils hatten sie solche vergessen, und das Schriftliche konnten sie nicht lesen. Dagegen brauchten sie heimlich die verkehrtesten Mittel, liefen zu Quacksalbern, Wunderdoctoren, sogenannten klugen Frauen, Schäfern und Abdeckern, bezahlten dort reichlich und starben häufig dahin. In tiefer Demuth möchte ich an diesem kundbaren Beispiele den Regenten und Landesvätern der Völker den hohen und unschätzbaren Wert der Aufklärung durch bessere Schulen hier nochmals an das Herz legen! Schon bloß von Seiten der Finanz betrachtet, die durch Entvölkerung der Länder verliert und bei Wohlstand und Erhaltung nützlicher Individuen gewinnt, fallen alle Einwürfe der Aufklärungsfeinde dahin. Oder gehört etwa nicht zu jedem Thun und Lassen und Gewerbe Nachdenken und Vordenken, damit es gelinge? Der Dumme denkt aber nicht gehörig weder nach noch vor, weiß sich nicht zu helfen, kann guten Rath nicht würdigen, und wird dadurch ein Opfer der Ereignisse.

In bitteren Gram versenkt über diese schrecklichen Folgen der Dummheit und Unwissenheit, saß ich einstmals, es war am 14. Februar 1772, an meinem Schreibtische und zeichnete einen Löwen, der in einem Netze verwickelt daliegt. — „So," dachte ich, „liegt auch die edle, kräftige Gottesgabe Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in ein Gewebe von Vorurtheilen und Unsinn dermaßen verstrickt, daſs sie ihre Kraft so wenig, wie hier der Löwe die seinige, brauchen kann. Ach wenn doch eine Maus wäre, die einige Maschen dieses Netzes zernagte, vielleicht würde dann dieser Löwe seine Kraft äußern und sich losmachen können!" Und nun zeichnete ich gleichfalls als Gedankenspiel auch die Maus hin, die schon einige Maschen des Netzes, worin der Löwe verwickelt liegt, zernagt hat. Wie ein Blitzstrahl fuhr mir der Gedanke durch die Seele: „Wie, wenn du die Maus würdest?" Und nun enthüllte sich mir die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, als er ist: Er wächst auf als ein Thier unter Thieren. Sein Unterricht kann nichts Gutes wirken. Der gröbste Mechanismus herrscht in seinen Schulen. Sein Prediger spricht hoch- und er plattdeutsch. Beide verstehen sich nicht. Die Predigt ist eine zusammenhängende Rede, die er wie zur Frohne hört, weil sie ihn ermüdet, indem er, an Aufmerken und Perioden-

bau nicht gewöhnt, ihr nicht folgen kann, ja selbst, wenn sie gut ist — und wie oft ist sie das? — das Bündige bei ihm nicht Überzeugung wirkt. Niemand bemüht sich, die Seelen seiner Jugend zu veredeln. Ihre Lehrer sind gewöhnlich, wie Christus es nennt, blinde Leiter, und so leidet denn der Staat bei diesem Zustand der Sachen, nach welchem sein Flor sich in einem beständigen Krieg gegen die verheerende und zerstörende Dummheit befindet, mehr Verlust als in der blutigsten Schlacht. „Gott!" dachte ich, „muß denn das so sein? kann der Landmann, diese eigentliche Stärke des Staatskörpers, nicht auch verhältnismäßig gebildet und zu allem guten Werke geschickt gemacht werden? Wie viel tüchtige Menschen hätte z. B. ich in diesen Jahren nicht meinem Vaterlande gerettet, die jetzt ein Raub ihrer entsetzlichen Stupidität geworden sind! Ja! ich will die Maus sein. Gott helfe mir!"

Und nun schrieb ich gleich denselben Morgen die Titel der dreizehn Capitel, woraus mein Schulbuch für die Lehrer der Landleute sein sollte, nieder, und zwar auf die andere Seite des Blattes, worauf der Löwe, das Netz und die Maus stand, welches Blatt ich zum Andenken bewahre. —

Die Schulordnung vom 6. December 1774 enthält bezüglich der in der österr. Volksschule zu lehrenden Unterrichtsgegenstände folgende Bestimmungen:

„In den Trivialschulen ist Religion, biblische Geschichte, Lesen, Currentschrift, das Rechnen bis zur Regel de tri und eine Anleitung zur Rechtschaffenheit und zur Wirtschaft zu lehren.

In der Hauptschule treten zu diesen Gegenständen hinzu: die Elemente der lateinischen Sprache, der Geographie und Geschichte, die Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen, zum Zeichnen und zur Geometrie, die Principien der Haus- und Feldwirtschaft.

In Mädchenschulen soll der Unterricht in weiblichen Arbeiten betrieben werden." —

Im Großen und Ganzen strebte man mit der Zeit überall eine Vermehrung der Lehrgegenstände an, namentlich war man auf die Erweiterung des sogenannten Realunterrichts bedacht.

Man verfiel dabei von einem Extrem ins andere; erst bot man zu wenig, dann zu viel.

Will man auf die Frage: Welche Lehrgegenstände kommen der Volksschule zu? mit Bestimmtheit antworten, so muß man sich Begriff und Zweck der Volksschule gegenwärtig halten.

Den Begriff der Volksschule stellt Comenius fest, wenn er sagt:

„Nicht die Kinder der Reichen allein, oder die der Vornehmen, sondern alle in gleicher Weise, Adelige und Bürgerliche, Reiche und Arme, Knaben und

Mädchen, in großen und kleinen Städten, in Flecken und Dörfern, sind zur Schule heranzuziehen. —

Wer als Mensch geboren ist, der ist zu demselben Hauptzweck geboren, dass er Mensch sein soll, d. h. ein vernünftiges Geschöpf, das über die andern Geschöpfe herrscht, dem das Bild seines Schöpfers aufgeprägt ist. Dass bei Gott kein Ansehen der Person gilt, hat er selbst wiederholt bezeugt.

Alle Menschen, wie sie auch immer in ihren Anlagen auseinander gehen, haben dieselbe menschliche und mit denselben Organen ausgestattete Natur. Alle Menschen sollen denselben Zielen der Weisheit entgegengeführt werden."

Comenius bezeichnet somit die Volksschule als diejenige Bildungsstätte der gesammten Jugend, wo „allen alles allgemein gelehrt wird".

Die Volksschule hat weder für ein bestimmtes Fach, noch für einen bestimmten Beruf vorzubilden. Fachbildung und Berufsbildung zu vermitteln fällt den Fach- und Berufsschulen zu, und zwar auf Grundlage jener allgemeinen Bildung, welche sich der Zögling in der Volksschule erworben hat. Was im Leben jeder nöthig hat, was ihm und andern heilsam ist, das soll er sich in der Volksschule erwerben. Diese didaktische Forderung in Ansehung des Zweckes der Volksschule findet nun auch ihre vollständige Übereinstimmung in unserer Schulgesetzgebung.

„Die Volksschule hat zur Aufgabe, die Kinder sittlich-religiös zu erziehen, deren Geistesthätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen."

So lautet der §. 1 des Gesetzes vom 14. Mai 1869 (Reichsvolksschulgesetz).

Nach §. 3 desselben Gesetzes soll sich der Unterricht an jeder Volksschule mindestens erstrecken auf:

Religion,

Sprache,

Rechnen,

Das Wissenswerteste aus der Naturkunde, Erdkunde, Geschichte mit besonderer Rücksichtnahme auf das Vaterland und dessen Verfassung,

Schreiben,
geometrische Formenlehre,
Gesang,
Leibesübungen.
Mädchen sind auch noch in weiblichen Handarbeiten
und in der Haushaltungskunde zu unterweisen.

Die Unterrichtsgegenstände sind entweder Kenntnisse oder Fertigkeiten.

Die Kenntnisse beziehen sich auf Sachen oder Dinge und auf Formen oder Zeichen.

Der Sachunterricht beschäftigt sich mit den Realien: mit Erdkunde, Geschichte und Naturkunde; sein Ausgangspunkt ist der Anschauungsunterricht.

Die formalen Unterrichtsgegenstände sind: Religionslehre Sprache, Zahlenlehre, Formen- und Größenlehre.

(Pestalozzi nahm als die eigentlichen Grundlagen für alle und jede geistige Bildung: Sprache, Zahl und Form an, wobei er allerdings die Anschauungen der Töne, Farben &c. außer Acht ließ.)

Zu den Fertigkeiten gehören: das Schreiben, das Zeichnen, die Musik (Gesang) und das Turnen.

Insofern jedoch der Elementarunterricht nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Können begründen soll, müßen die Fertigkeiten in den Dienst der übrigen Bildung treten.

So gehen Schreiben und Lesen (zum Theil auch Singen) in der Sprachlehre auf, und das Zeichnen steht mit der Formenlehre im innigsten Zusammenhange. (Die Bildungswerte des Gesanges und des Turnens wurden bereits in der Erziehungslehre gewürdigt.)

Die Hauptsache dabei liegt in der praktischen Verwertung aller Unterrichtsgegenstände zum Zwecke harmonischer Kraftbildung.

§. 7.

Der Lehrplan.

Der **Lehrplan** oder Unterrichtsplan stellt fest, **was** und **wieviel** gelehrt, und in **welcher Ordnung**, **sowie in welchem Zeitraume** die Lehraufgabe gelöst werden soll.

Die Nothwendigkeit des Lehrplanes für jede Schule ergibt sich aus der Thatsache, dass nur eine **geplante** Thätigkeit erfahrungsgemäß ihrem Zwecke entspricht.

Die Aufstellung des Lehrplanes war früher mehr oder weniger Sache des Lehrers; in neuester Zeit jedoch haben vieler Orten die Unterrichtsbehörden die Feststellung desselben übernommen.

Für die westliche Reichshälfte der österreichisch-ungarischen Monarchie (mit Ausnahme von Galizien) hat das k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht in der Verordnung vom 18. Mai 1874 Normal-Lehrpläne für Bürgerschulen und für die verschiedenen Kategorien der allgemeinen Volksschulen festgestellt (§. 4 des Reichsvolksschulgesetzes).

„Indem diese Lehrpläne, gestützt auf pädagogische Grundsätze, den zu vermittelnden Unterrichtsstoff begrenzen, schreiben sie das allgemeine **Lehrziel** vor.“

Das **Lehrziel** ist der durch den Lehrplan bestimmte Punkt, bis zu welchem jede Classe in jedem einzelnen Lehrfache (innerhalb einer gewissen Zeit) gebracht werden soll. Das Lehrziel der Oberclasse ist zugleich das **Ziel der gesammten Schulbildung**. Der innerhalb des Zielpunktes gelegene Unterrichtsstoff ist das **Lehrgebiet**.

„Indem die Normal-Lehrpläne mit Rücksicht auf bestimmte Altersstufen der Schüler und auf Schulkategorien, sowie nach Maßgabe der inneren Verwandtschaft einzelner Unterrichtsgegenstände dieselben gruppieren, deuten sie den allgemeinen **Lehrgang** an.

Der **Lehrgang**, nicht zu verwechseln mit der Lehr-**Methode**, ist die mit Rücksicht auf den Schüler, auf Localverhältnisse und auf die innere Verwandtschaft der Lehrgegenstände herzustellende Gliederung des Lehrstoffes. Der Lehrgang bezweckt eine sicherere Führung zum Lehrziele.

„Einen fördernden Einfluss auf die **Methode** des Unterrichts bezwecken die Normal-Lehrpläne damit, dass dieselben im Sinne der §§. 50—60 der Schul- und Unterrichtsordnung überall das Princip der **Concentration des Unterrichts** zur Geltung bringen. Vor allem ist der Verfrühung eines sogenannten

Fachunterrichtes vorgebeugt, indem der Unterricht in den Realien in den unteren und mittleren Classen sich durchweg auf das Lesebuch stützt. Wenn diesem Unterrichte auch von der dritten Classe an besondere Stunden zugewiesen sind, so ist derselbe keineswegs selbständig, sondern an der Hand des Lesebuches zu betreiben, womit andererseits das Vorführen von einschlägigen Anschauungsobjecten und erläuternden Demonstrationen keineswegs ausgeschlossen werden soll."

Die Lehrmethode, d. i. das nach gewissen Regeln vorgeschriebene Verfahren beim Unterrichte, schreibt der Lehrplan nicht vor, weil die Methode von der Persönlichkeit des Lehrers abhängig ist; insofern jedoch in einem angedeuteten Lehrgange (im gegebenen Falle dem concentrischen) auch ein Fingerzeig für die Methode liegt, nimmt der Lehrplan Einfluss auf die letztere.

„Ohne den Zweck der Volksschule zu alterieren, ist bei der Vertheilung des Lehrstoffes in den Lehrplänen auch auf jene Schüler Rücksicht genommen, welche ihre weitere Bildung in einer Mittelschule anstreben, in welcher Beziehung vorgesehen wurde, dass Schülern mehrclassiger Schulen nach zurückgelegtem vierten oder fünften Schuljahre der Übertritt in die Mittelschule ermöglicht wird."

Bei dem Übertritt eines Schülers aus der Volksschule in eine Mittelschule sollte in erster Linie die geistige Reife, nicht aber ein gewisses Alter entscheidend sein. Jedenfalls sind Kinder in dem Alter von 9—10 Jahren für einen Unterricht unreif, der vorwiegend ein begriffliches Denken fordert. Um dieser Anforderung willen kann und darf die Volksschule jedoch weder ihre Ziele noch die Natur ihres Unterrichts ändern. Der Wissensstand eines Schülers des vierten oder fünften Schuljahres kann in formeller Beziehung den Aufnahmsbedingungen entsprechen, ohne jedoch eine Gewähr für die wirkliche Reife zu einem gedeihlichen Unterricht an höheren Schulen zu bieten.

„Insoferne einerseits im §. 17 des Reichsvolksschulgesetzes die Bürgerschule die Aufgabe hat, denjenigen, welche eine Mittelschule nicht besuchen, eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung zu gewähren; und insofern andererseits im §. 18 dieses Gesetzes eine solche Einrichtung der Volksschule zulässig erscheint, dass dieselbe zugleich die Aufgabe der Bürgerschule lösen kann, hat der Lehrplan für die achtclassige Volksschule dieselben Lehrziele aufgestellt, die für die Bürgerschule gelten. Und da im weiteren das Reichsvolksschulgesetz die allgemeine Volksschule und die Bürgerschule unter den allgemeinen Begriff der „öffentlichen Volksschule" stellt, so ist damit die Zusammengehörigkeit der Volks- und Bürgerschule außer jeder Frage."

Der Unterricht in der Volks- und Bürgerschule ist in der Hauptsache Classenunterricht, d. h. alle Lehrgegenstände einer und derselben Unterrichtsstufe (Classe) liegen in einer Hand. Nur in den drei letzten Jahrgängen der Bürgerschule darf der Fachunterricht Platz greifen, jedoch ist auch hier daran fest zu halten, dass jede Classe einen bestimmten Classenlehrer habe, der für den Geist und Ton der betreffenden Classe verantwortlich ist.

---

§. 8.

Der Stundenplan.

Mit dem Lehrplane steht der Stundenplan im Zusammenhange. Die Zahl der Lehrstunden für die einzelnen Fächer schreibt der Lehrplan vor. Die Zahl der von einem Lehrer zu übernehmenden Lehrstunden entspricht in der Regel der Zahl von Lehrstunden, die für die von ihm geleitete Classe vorgeschrieben ist.

Der Entwurf des Stundenplanes, der sich häufig nach den localen Verhältnissen richten muß, fällt dem Lehrer zu; die Genehmigung desselben ertheilt die Bezirksschulbehörde. Aufgabe des Stundenplanes ist, die Aufeinanderfolge der Lehrstunden, beziehungsweise Lehrfächer, für die Zeit je einer Woche festzustellen.

Es ist keineswegs gleichgültig, wie Lehrstunden vertheilt werden und in welcher Ordnung dieselben auf einander folgen. In der Hauptsache ist Folgendes zu berücksichtigen:

1. Jede Lection muß für die Tageszeit angesetzt werden, in welcher der Geist für die Thätigkeit, die sie fordert, am meisten aufgelegt ist. So gehört dem Religionsunterrichte wo möglich die erste Morgenstunde. Sprachunterricht und Rechnen gehören für den Vormittag; Zeichnen, Schreiben und Gesang mögen auf den Nachmittag fallen. Der Gesangunterricht darf nicht unmittelbar nach dem Essen ertheilt werden.

2. Die Unterrichtsgegenstände müßen derart wechseln, dass der Schüler in Zwischenlectionen sich wieder erhole, dass nicht zu viele anstrengende, besonders eine und dieselbe Kraft anstrengende Lectionen unmittelbar auf einander folgen. Kurze Erholungen im

Freien zwischen den Lectionen, besonders nach den beiden ersten Lehrstunden, sind zu empfehlen.

Der §. 23 der Schul- und Unterrichtsordnung sagt: Nach den ersten zwei Stunden jedes halbtägigen Unterrichts tritt eine Pause von 15 Minuten ein, während welcher, wo es die Verhältnisse gestatten, die Schüler mit Erlaubnis des Lehrers classen- oder abtheilungsweise das Schulzimmer verlassen können. Körperbewegungen aus dem Bereiche des Zimmerturnens werden einen Ersatz bieten, wo oder wenn ein Verlassen des Zimmers nicht möglich ist.

Für die Kinder der zwei untersten Altersstufen hat auch schon nach der ersten Unterrichtsstunde eine Pause von fünf Minuten einzutreten.

3. In der Vertheilung der Lehrstunden muß endlich auf die körperliche Gesundheit der Schüler Rücksicht genommen werden. Stunden, in denen geschrieben wird, dürfen sich nicht häufen; Lectionen, in denen die Sehthätigkeit des Schülers vorzugsweise in Anspruch genommen wird, dürfen nicht in die Zeit der Dämmerung fallen.

Man lasse die Schüler auch öfter aufstehen, und lege jene Lectionen, in denen dies zulässig ist, zwischen die, in denen sie sitzen müßen.

Dass die Unterrichtsgegenstände von Stunde zu Stunde wechseln müßen, ist selbstverständlich; nur in den untern Classen darf der Wechsel halbstündlich eintreten.

---

§. 9.

Von den Lehrzielen.

Das Lehrziel, d. i. der durch den Lehrplan bestimmte Punkt, bis zu welchem jede Classe in jedem einzelnen Lehrfache (innerhalb einer gewissen Zeit) gebracht werden soll, ist für die österr. Volksschule zunächst im Reichsvolksschulgesetz allgemein begründet, in der Schul- und Unterrichtsordnung näher bezeichnet und erörtert und in den Normal-Lehrplänen aufgestellt und vorgeschrieben.

Wie schon bemerkt, entspricht das Ziel der Oberclasse (des letzten Schuljahres) dem Ziel der gesammten Schulbildung.

Es ist für den Lehrer somit von hoher Wichtigkeit, das Lehrziel für jedes einzelne Unterrichtsfach genau zu kennen, und seine strengste Pflicht ist es, diesem Ziele unverwandt zuzustreben.

A. Das Lehrziel in der deutschen Unterrichtssprache.

„Richtiges Lesen und genaues Verständnis des Gelesenen und Gehörten mit Rücksicht auf Inhalt und Form; fehlerfreier und gefälliger Ausdruck in Wort und Schrift, überdies Geübtheit in der Abfassung der im bürgerlichen Leben am häufigsten vorkommenden Geschäftsaufsätze; Bekanntschaft mit den hauptsächlichsten Erzeugnissen der neueren Literatur, soweit dieselben in dem Gesichtskreise des Schülers liegen.“

Dieses Ziel in der deutschen Unterrichtssprache beleuchtet die Schul- und Unterrichtsordnung nach folgenden Gesichtspunkten (§. 51):

„Der Sprachunterricht fällt mit dem Anschauungsunterrichte zusammen.

Dieser beginnt mit dem Anschauen, Auffassen und Beschreiben der bekanntesten Gegenstände in Schule, Haus und Umgebung. Auf Correctheit und Vollständigkeit des Sprechens und reine Aussprache ist, vom ersten Anfange an, ein besonderes Augenmerk zu richten.

Auf den oberen Stufen werden diese Übungen fortgesetzt und erweitert. Was in Natur und Leben dem Kinde nahe liegt und durch das Lesebuch nahegeführt wird, muß auf dem Wege der Anschauung vermittelt werden.

Auf den unteren Stufen werden mit dem Anschauungsunterrichte formale Sprachübungen verbunden und die Schüler mit den wichtigsten Wortarten bekannt gemacht. Der Unterricht in der Sprachlehre tritt nicht als theoretischer Unterrichtsgegenstand auf, sondern ist in diesen Übungen enthalten.

Der Leseunterricht hat auf den untern Stufen ein lautrichtiges mechanisch-fertiges und sinnrichtiges Lesen anzubahnen.

Die Schreibübungen beschränken sich auf den untern Stufen nach Aneignung einer gewissen Schreibfertigkeit auf methodisch geleitetes Abschreiben von Wörtern und Sätzen. Die Schreibübungen haben auch den Zweck, die in den Sprachübungen zur Anwendung kommenden Sprachformen zum sichern Eigenthum des Schülers zu machen. Bei allen schriftlichen Übungen ist auf die Rechtschreibung und Interpunction (Satzzeichnung) besondere Sorgfalt zu verwenden.

Auch auf den mittleren und oberen Jahresstufen gehört die Erzielung eines laut- und sinnrichtigen, fertigen und verständigen Lesens zu den wichtigsten Aufgaben des Sprachunterrichts.

Die formalen Sprachübungen (Sprachlehre), welche mündlich und schriftlich vorzunehmen sind, umfassen auf diesen Stufen die Einübung der Formen des

einfachen Satzes, die Kenntnis der Haupt- und Nebenglieder des Satzes, die Wortbiegung und Wortbildung.

Den Schlussstein des Sprachunterrichtes bildet die grammatikalische Betrachtung des Satzes in seinen verschiedenen Gestalten.

Die schriftlichen Übungen umfassen auf der mittleren Stufe die Nachbildung gelesener und vorgetragener Erzählungen oder Beschreibungen.

Auf den oberen Stufen sind Briefe und freie Aufsätze nach gegebenen Entwürfen der Fassungskraft der Schüler angemessen vorzunehmen, und die Schüler mit der Form und den Erfordernissen der wichtigsten Geschäftsaufsätze bekannt zu machen.

Übungen im freien Vortrage prosaischer und poetischer Musterstücke, deren Verständnis aber vorher vermittelt sein muß, sind auf allen Unterrichtsstufen vorzunehmen.

Der Zweck des Unterrichts in der Muttersprache ist in der Hauptsache ein doppelter:

Sprachverständnis und Sprachfertigkeit.

„Wenn ein Elementarschüler Schriften, welche in seinem Lebenskreise liegen, versteht, mit Sicherheit fremde Gedanken auffaßt und seine eigenen, wenn auch nur nach sicherer Leitung des Gefühls, richtig darstellt: so ist an ihm das Wesentlichste der Sprachbildung geleistet.“ (Diesterweg.)

Die Mittel hiefür sind:

1. der im Dienst des mündlichen Ausdrucks stehende Anschauungsunterricht;

2. die sprachlichen Musterstücke des Lesebuches;

3. der eigentliche grammatische Unterricht, und

4. ganz besonders die planmäßigen Übungen der Schüler zur Befestigung in der Grammatik (Orthographie und Interpunctionslehre) sowie die Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke.

B. Das Ziel des Unterrichts in Geographie und Geschichte.

a) In der Geographie:

„Kenntnis des Wichtigsten aus der mathematischen und physikalischen Geographie. Übersichtliche Kenntnis Europa's und der übrigen Erdtheile. Genauere Kenntnis der österreichisch-ungarischen Monarchie und des Heimatlandes.

Industrie und Handel, sowie der wechselseitige Verkehr der Völker und die charakteristischen Producte der Länder sind zu berücksichtigen."

In dem Lehrziele in der Geographie wird Kenntnis des Wichtigsten aus der mathematischen und physikalischen Geographie verlangt. Diese Forderung ist darin begründet, dass der Mensch seinen Wohnsitz, die Erde, kennen muß.

Abgesehen davon ist aber auch die Geographie als Grundlage der Geschichte aufzufassen; sie belehrt uns über den Schauplatz dessen, was in der Zeit geschehen ist. „Die Geographie ist das Local der Geschichte, die Geschichte aber eine bewegliche Geographie."

Bei einer richtigen Behandlung hat im weiteren die Geographie einen hohen formalen Bildungswert. Die Geographie fordert zur Beobachtung auf, schärft den Verstand, weckt den Sinn für Schönheiten der Natur, gibt der Phantasie gesunde Nahrung und fördert die Liebe zur Heimat und zum Vaterlande.

Aber auch vom praktischen Gesichtspunkte ist ihr Wert leicht einzusehen. Der lebhafte Verkehr der Menschen unter einander und ihre Freizügigkeit, die Wechselwirkung zwischen Industrie und Handel machen es nothwendig, dass der Mensch seinen Blick über die Scholle hinaus richten kann, die er bewohnt.

b) Aus der Geschichte:

„Kenntnis der wichtigsten Begebenheiten der allgemeinen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Vaterlands- und Heimatsgeschichte.

Die Geschichte ist eine treue Darstellung von allem demjenigen, was auf dem großen Schauplatze der Welt vorgegangen ist, und eine wahrhafte Schilderung der Charaktere derjenigen, welche darauf ihre Rolle gespielt haben.

Der Charakter der Volksschule gestattet es nicht, die ganze Weltgeschichte in derselben zu lehren. Es mangelt ihr nicht allein die Zeit hiezu, sondern es ist auch vieles Historische für die Jugend nicht geeignet. Darum ist die Auswahl des historischen Lehrstoffes von großer Wichtigkeit. Wenn wir auch in der Volksschule nicht alle Wahrheit lehren können, so muß doch alles, was wir lehren, wahr sein. Dies muß als oberster Grundsatz bei der Auswahl des geschichtlichen Stoffes festgehalten werden, dann wird auch bei

richtiger methodischer Behandlung der Zweck des Geschichtsunterrichtes erreicht werden: Klärung des Denkens, Erweckung edler Gefühle, namentlich der Vaterlandsliebe, Kräftigung des Willens und Charakterbildung.

C. Das Ziel des Unterrichts in der Naturgeschichte.

„Kenntnis der wichtigsten Körper in den drei Naturreichen mit Rücksicht auf deren praktische Verwendung und deren Bedeutung im Haushalte der Natur. Belehrungen über den menschlichen Körper und dessen Pflege."

Hiezu wird in der Schul- und Unterrichtsordnung § 56 bemerkt:

„Der Unterricht in der Naturgeschichte soll den Schülern Interesse und Liebe für die Natur einflößen, sie mit den verbreitetsten Naturkörpern bekannt machen und zur scharfen und genauen Betrachtung, sowie zur charakterisierenden Beschreibung der angeschauten Naturkörper anleiten. Besondere Aufmerksamkeit ist in den einheimischen und in Landschulen vornehmlich den auf die Landwirtschaft (Feld-, Gemüse- und Obstbau, Blumencultur, Seidenraupen-, Bienen- und Viehzucht) bezüglichen Naturgegenständen zuzuwenden. Soweit es thunlich, muß von der Anschauung wirklicher Naturkörper ausgegangen, und wo dies nicht ausreicht, zu Abbildungen gegriffen werden. Die Bekanntschaft mit einem naturhistorischen System ist nicht Aufgabe der allgemeinen Volksschule.

Der naturgeschichtliche Unterricht schließt sich am zweckmäßigsten an einen zeit- und ortsgemäß eingerichteten Schulgarten an." —

Ueber die Bedeutung der Naturgeschichte spricht sich Kehr (Praxis der Volksschule S. 237) sehr zutreffend aus, wenn er sagt:

„Das empirische,*) logische, ästhetische und religiöse Interesse erfordert den Betrieb des naturgeschichtlichen Unterrichtes in der Volksschule mit Nothwendigkeit. Soll das empirische Interresse geweckt werden, d. h. soll das Kind behufs der Erweiterung seines geistigen Gesichtskreises beobachten und wahrnehmen lernen, dann müßen vor allem die Thore des Geistes, die Sinne geöffnet, die Sinneswerkzeuge geschärft und das Beobachtungsvermögen geübt werden.

Es gibt hiezu wohl kaum ein besseres Mittel als den naturgeschichtlichen Unterricht, welcher uns nicht allein die unendliche

---

*) Was von der Erfahrung abhängt.

Mannigfaltigkeit, die größtmöglichste Vielheit und den staunenswertesten Reichthum in der Natur zeigt, sondern uns auch Veranlassung gibt, das Werden und Vergehen, den Nutzen oder Schaden &c. der Naturkörper zu beobachten. Bei wiederholter Betrachtung der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Natur entsteht aber sehr bald das Bedürfnis im Kinde, in die unendliche Vielheit Einheit zu bringen und den bunten Wechsel lebendiger Gestalten nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen. Für die Bildung des Schülers ist dieses Aufsuchen der Ordnung, diese Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen eine außerordentlich wichtige Übung, denn das Kind zieht aus seinen Beobachtungen Schlüsse und bereitet den Geist für scharfsinnige Unterscheidungen. Es wird dadurch die formale Bildung gefördert und das logische Interesse geweckt.

Durch den naturgeschichtlichen Unterricht soll aber weiterhin auch das ästhetische Interesse gefördert werden. Schöne Farben und Formen, die dem Schüler vorgeführt werden, bleiben nicht ohne Eindruck auf das Gemüth, und das Schöne, das der Schüler in der heimatlichen Natur verkörpert sieht, bleibt nicht ohne Einfluſs auf seine ästhetische Entwickelung. Ästhetische und sinnige Naturbetrachtung aber ist eines der erstrebenswertesten und höchsten Ziele des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Je mehr nun der Lehrer im Schüler die ästhetische und sinnige Auffassungsweise der Natur fördert, desto mehr trägt er zugleich zur Entwickelung des religiösen Interesses bei. Denn die Freude an der Betrachtung der Natur muß zur Wertschätzung der Natur werden (sinnige Naturbeobachter sind nie Thierquäler oder Baumfrevler), und diese Wertschätzung führt zur Bewunderung der Natur, die Kenntnisse der Mannigfaltigkeit in der Natur aber führen zum Gesetzgeber der Natur, der auf kleinem Raume so Großes geschaffen hat, und dessen Ehre nicht allein die Himmel erzählen, sondern dessen Größe auch das kleinste Blümchen am Wege verkündet."

Für die Auswahl des naturgeschichtlichen Unterrichtsstoffes ergeben sich hieraus vier maßgebende Grundsätze:

1. Wähle zur Grundlage deines naturgeschichtlichen Unterrichtes Naturkörper der Heimat aus.

2. Wähle unter diesen möglichst einfache Naturkörper und berücksichtige dabei ihren typischen Charakter.

3. Die Auswahl muß nach praktischen Rücksichten getroffen werden.

4. Der Lehrer hüte sich bei der Auswahl vor dem Zuviel.

D. Lehrziel in der Naturlehre.

„Kenntnis der wichtigsten physikalischen und chemischen Veränderungen mit steter Rücksicht auf die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens und auf die Erscheinungen in der Natur." —

„Der Zweck des Unterrichts in der Naturlehre," sagt Diesterweg in seinem Wegweiser, „ist in objectiver Hinsicht

1. die möglichst vollständige Erkenntnis der Erscheinungen und Thatsachen in der Natur selbst;

2. die Kenntnis ihres regelmäßigen oder gesetzmäßigen Verlaufes und

3. die Erforschung der sie erzeugenden Ursachen. — — Das Was, das Wie, das Warum, oder Erscheinung, Gesetz, Ursache (Kraft)."

Wenn somit die Volksschule auch stete Rücksicht auf die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens nehmen soll, so ist damit nicht gesagt, dass sie Landwirte, Handwerker, Fabrikanten u. s. w. bilden soll, sondern dass sie jene Erscheinungen ins Auge fasse, die im Kreise des Landwirtes, des Handwerkers 2c. liegen, um dieselben zu erklären. In diesem Sinne verbreitet die Volksschule allgemeine Bildung und bereitet zugleich für die verschiedenen Berufsarten vor.

Den geeignetsten Weg in dieser Richtung findet Lüben, indem er den Besuch von Werkstätten und Fabriken von Seiten der Schüler empfiehlt. „Die Schule muß dafür sorgen, dass die Schüler die Vorgänge bei den Veränderungen der Naturproducte kennen lernen, muß ihnen den Schlüssel zum Verständnis dazu geben. Also: von der Mutter oder in einer Bäckerei lernt der Schüler, dass man, um Weißbrot zu backen, Mehl mit Wasser anrührt, etwas Bierhefe dazu thut, die Masse aufgehen läßt, dann gehörig durcharbeitet, formt und endlich in den geheizten Ofen schiebt; in der Schule dagegen, dass das Mehl aus Stärke, Kleber und etwas Zucker besteht, dass letzterer durch Einwirkung der Hefe in Weingeist und Kohlensäure zerlegt

wird, welche zu entweichen sucht und dabei die zähe Teigmasse auseinander treibt, locker und porös macht, dass durch das schnelle Erhitzen im Backofen bis zu 160°—180° sich diese Stoffe nebst ungefähr der Hälfte des angewandten Wassers verflüchtigen und die Zellenwände eine solche Festigkeit bekommen, dass sie auch nach dem Erkalten ihre Form noch beibehalten. — Ein solcher Unterricht räumt die Köpfe auf und bewirkt, dass unsere Handwerker und Landwirte verstehen, was sie treiben, dass sie sich von Vorurtheilen und Aberglauben frei machen, ihr Gewerbe zu vervollkommnen suchen und mit mehr Vortheil arbeiten."

Alles andere ist Sache der Fortbildungsschule oder der Fachschule.

E. Das Ziel des Unterrichtes in der Arithmetik.

„Fertigkeit und Sicherheit in den elementaren Rechnungsoperationen mit besonderen Zahlen und den gebräuchlichsten Vortheilen und Abkürzungen. Gewandtheit in den Rechnungen des bürgerlichen Lebens und in der einfachen gewerblichen Buchführung."

Zur näheren Kennzeichnung dieses Zieles fügt die Schul- und Unterrichtsordnung im §. 52 hinzu.

„Ist auch die Erzielung mechanischer Fertigkeit eine der Hauptaufgaben, welche der Unterricht im Rechnen nicht aus dem Auge lassen darf, so ist dabei auch der formale Bildungszweck zu berücksichtigen."

Das Rechnen gehört zu denjenigen Lehrgegenständen des Volksschulunterrichtes, die in erster Linie als nothwendig hingestellt werden; denn jedes Alter, jeder Stand und Beruf macht einen gewissen Grad von Rechenfertigkeit nothwendig. Das ist aber nur die rein materiale Seite des Gegenstandes. Von nicht geringerer Wichtigkeit ist die formale Seite des Rechenunterrichtes. Die Anschauung von Zahlengrößen und Zahlenverhältnissen übt die Denkkraft, das Festhalten derselben bildet das Zahlengedächtnis. Außerdem ist aber auch hervorzuheben, dass die Schulung im gesetzmäßigen Denken, im Urtheilen und Schließen, wozu der Rechenunterricht in hervorragender Weise Anlass gibt, einen hohen sittlichen Wert in sich schließt. „Der Rechenunterricht bildet für das Wahre, Gute

und Tüchtige, denn er erzeugt die Liebe zum Wahren; er hat folglich eine sittliche Wirkung. (Diesterweg.)

In der richtigen Verbindung beider Zwecke: des materialen mit dem formalen, liegt das pädagogische Moment. Es irren somit diejenigen, welche ausschließlich praktische Geschicklichkeit in der Behandlung der auf das Geschäftsleben angewandten Zahl fordern, eben so sehr als diejenigen, welche ausschließlich die reine Zahl als formelles Bildungsmittel festhalten; denn das Leben fordert eben so wenig den Bürger allein, als den Menschen allein.

F. Das Ziel des Unterrichts in der Geometrie und im geometrischen Zeichnen.

„Sicherheit im Erkennen, Vergleichen, Berechnen und Ausmessen von Raumgrößen."

„Die Geometrie hat, wie jede andere Wissenschaft, ihren formalen und materialen Wert. Der materiale Nutzen der Geometrie für das Volk zeigt sich besonders in den Geschäften des bürgerlichen Lebens, denn die meisten bürgerlichen Gewerbe fußen auf mathematischen Lehren. Will der Maurer den cubischen Inhalt einer Mauer und daraus die Quantität der dazu erforderlichen Baumaterialien berechnen; will der Zimmermann ein Haus bauen, den Baurisß mit Kostenanschlag fertigen; will der Schreiner den Cubikinhalt eines Blockes und dessen Wert berechnen; will der Bötcher oder Klempner bestimmen, wie groß die zu fertigenden Gefäße werden sollen, damit sie eine bestimmte Quantität Flüssigkeit fassen; will der Schmied oder der Schlosser, der Maschinenbauer oder der Drechsler, der Tüncher oder der Glaser 2c. 2c. die gefertigten oder zu fertigenden Arbeiten berechnen und zeichnen: so sind ihnen, wie allen Handwerkern, welche in Holz, Stein, Metall arbeiten, geometrische Kenntnisse unentbehrlich, da außerdem durch unzuverlässiges Probieren Material, Geld, Zeit und kostbare Arbeitskraft vergeudet wird. Aber nicht allein dem Handwerker, sondern auch dem Landmanne muß es wünschenswerth sein, die Kenntnis der mathematischen Elemente zu besitzen. Der strebsame Landwirt empfindet den Mangel solcher Kenntnisse sehr schmerzlich, wenn er nicht im Stande ist, die Größe eines Ackerstückes, einer Wiese, eines urbar zu machenden Platzes und daraus

den Ertrag und Wert desselben zu bestimmen, oder den Kostenbetrag eines Abzugsgrabens, einer Drainierung, eines auszustechenden Teiches &c. zu berechnen.

Bei den Anforderungen der Gegenwart sollte überhaupt jedem nur einigermaßen Gebildeten diese wissenschaftliche Grundlage nicht fehlen." (Kehr, Praxis d. Volksschule S. 189 ff.)

G. Ziel des Unterrichts im Freihandzeichnen.

„Fertigkeit im freien Auffassen und Darstellen ebener geometrischer Gebilde und Combinationen derselben. Darstellung räumlicher geometrischer Gebilde nach perspectivischen Grundsätzen. Gewandtheit im Zeichnen nach ornamentalen Vorlegeblättern und Modellen."

Die Schul- und Unterrichtsordnung (§. 53) präcisiert den Zweck des Unterrichtes im Zeichnen und in der geometrischen Formenlehre folgendermaßen:

„Der Unterricht im Zeichnen und in der geometrischen Formenlehre hat die Aufgabe, Auge und Hand der Schüler zu bilden und dieselben zu einer sicheren und klaren Auffassung und Unterscheidung der Formen und Maße zu bringen; Geübtheit im linearischen Darstellen räumlicher Verhältnisse, Zeichnen von Gegenständen, die von ebenen Flächen, geraden und krummen Linien begrenzt werden, Fähigkeit, einfache Gegenstände nach der Natur darzustellen. Die Wahl der Objecte richtet sich nach den Bedürfnissen des Lebens."

Erzieherisch aufgefaßt ist der Zeichenunterricht vornehmlich ein Mittel zur Bildung des ästhetischen Gefühles oder des Schönheitssinnes. Wenn dies auch für die Volksschule nur in beschränktem Sinne aufgefaßt werden kann, da sie künstlerische Leistungen nicht fördern kann und auch nicht anzustreben hat, so hat sie doch in der Anleitung zum Auffassen richtiger räumlicher Verhältnisse und in der Anleitung zur Darstellung derselben die ersten Grundlagen zur Bildung des ästhetischen Gefühles zu legen. Correctheit und Sauberkeit sind Hauptregeln für den Zeichner; sie sind zugleich die Basis aller Geschmacksbildung.

Der Zeichenunterricht ist einer der jüngsten Gegenstände in der Volksschule; die volle Berechtigung desselben als eines allgemeinen Bildungsmittels wurde zunächst von Pestalozzi erkannt.

H. Ziel des Unterrichtes im Schreiben.

„Aneignung einer deutlichen und gefälligen Handschrift und der im gewerblichen Leben vorkommenden Schriftarten."

In der Schul- und Unterrichtsordnung (§. 54) wird hiezu bemerkt:

„Die Schüler sind von vornherein anzuhalten, alles, was sie schreiben, nicht nur schön, sondern auch orthographisch richtig und genau zu schreiben.

Dieser Unterricht ist vom Anfang an mit den übrigen Unterrichtsgegenständen in innige Verbindung zu bringen."

I. Ziel des Unterrichts im Gesange.

„Weckung und Bildung des Tonsinnes; Veredelung des Gemüths und Belebung des patriotischen Gefühls, Befähigung der Schüler zum Vortrage ein- und zweistimmiger Lieder mit besonderer Berücksichtigung des Volksliedes."

(Über Gesang s. meine Anfänge der Erziehungslehre.)

K. Ziel des Unterrichts im Turnen.

„Kraft, Gewandtheit und Sicherheit, Ordnungssinn, Muth und Selbstvertrauen zu fördern, die Frische des Geistes und Körpers zu erhalten."

(Über Turnen s. meine Anfänge der Erziehungslehre.)

---

§. 10.

Concentration des Volksschul-Unterrichts.

Concentrieren heißt, sich um ein Centrum, einen Mittelpunkt, versammeln.*) Das Gegentheil von concentrieren heißt isolieren oder vereinzeln.

Eine Concentration findet auch in der Seele des Menschen statt. Gewisse Seelenelemente und Seelengebilde werden unter einander

*) Geistige Flüssigkeiten werden concentriert, sobald sie von dem sogenannten Phlegma befreit werden.

derart verknüpft, dass von einem derselben ausgehend eine Wirksamkeit auf andere Seelengebilde stattfindet, während andere an diesem Erregtwerden keinen Antheil nehmen.

(Sieh Erziehungslehre: Ideen-Association.)

Diese Thatsache ist für die Erziehung von großer Wichtigkeit; denn soll der Zögling vor innerer Zerrissenheit, vor Inconsequenzen aller Art im Denken und Handeln bewahrt bleiben, so ist dafür zu sorgen, dass alle Gebilde seiner Seele sich so untereinander verschmelzen, dass sie sich um gewisse regelnde Mittelpunkte lagern, von welchen aus sie harmonisch wirksam werden können.

Demgemäß muß sich nun auch jeder erziehende Unterricht gestalten. Wir concentrieren den Lehrstoff, wenn wir Ungleichartiges ausscheiden, den Inhalt so auswählen, die Anordnung der einzelnen Gegenstände, die Behandlungsweise und Übung in denselben so vereinfachen, dass sie nur einem Zwecke dienen. Das Wesen der Concentration im Unterrichte besteht also:

1. in der quantitativ richtigen Beschränkung,
2. in der qualitativ richtigen Auswahl und
3. in der zulässigen und nothwendigen Verbindung der einzelnen Unterrichtsfächer, so dass eines das andere ergänzt und jedes derselben dem Gesammtzwecke diene.

Das Centrum in den Unterrichtskreisen ist der Schüler. Durch die Beziehung der Unterrichtsgegenstände auf ihn und durch die Wirkung, welche ihr wechselseitiges Ineinandergreifen auf seine geistige Entwickelung ausübt, wird der Unterricht fruchtbar. Das ist das Princip des concentrischen Unterrichts.

In der praktischen Durchführung dieses Principes wird der ganze Lehrstoff nach Gliedern und Gruppen geordnet und zusammengefasst.

Die erste Gruppe umfasst den Religionsunterricht und zwar dessen Glieder: Biblische Geschichte, Erklärung des Evangeliums, Glaubens- und Sittenlehre, Erklärung des Cultus und den Kirchengesang.

Die zweite Gruppe schließt den vereinigten Sach- und Sprachunterricht in sich. Dessen Glieder sind auf allen Stufen des Unterrichts die Muttersprache und das Rechnen; auf der Unter- und Mittelstufe der Stoff für Anschauungsunterricht

und Heimatskunde, auf der Oberstufe die Natur- und Weltkunde.

In den Dienst des vereinigten Sach- und Sprachunterrichtes treten die Gegenstände der Übung: Lesen, Schreiben, Singen, Zeichnen.

Das Princip der Concentration muß im Lesebuche Ausdruck finden; das Lesebuch ist die Grundlage für den gesammten Volksschulunterricht.

Zweiter Abschnitt.

Von dem Lehrverfahren.

§. 11.

Begriff der allgemeinen Methodik.

Die Didaktik oder allgemeine Methodik (s. §. 5) vergegenwärtigt uns die Gesetze und Regeln für den gesammten Unterricht; sie schreibt somit das regelrechte Verfahren beim Unterrichte ohne Rücksicht auf specielle Lehrfächer vor.

Nachdem wir uns bereits die Frage beantwortet haben: Was soll gelehrt werden? wird uns nunmehr die Frage beschäftigen: Wie soll gelehrt werden?

Die Erreichung eines uns vorgesteckten Zieles ist zunächst davon abhängig, welchen Weg wir einschlagen. Dies gilt auch von der Erreichung der Unterrichtsziele. Der einzuschlagende Weg zur Erreichung eines Unterrichtszieles heißt Lehrgang (bisweilen auch Methode selbst genannt). Er ist bedingt durch die Natur und Wesenheit des Lehrgegenstandes und durch das Bedürfnis des Schülers.

Nicht minder wichtig als der Lehrgang ist die Art und Weise der unterrichtlichen Thätigkeit von Seite des Lehrers, durch die er Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln will. Man nennt sie die Lehrform.

Insofern die Persönlichkeit des Lehrers, d. i. die Summe seiner geistigen Eigenschaften seinem Thun ein eigenes Gepräge gibt, kommt im weiteren die Lehrweise in Betracht.

Und insofern endlich gewisse Hilfsmittel zur Förderung des Unterrichtszweckes oder zur Erleichterung der Unterrichtsthätigkeit nothwendig sind, handelt die allgemeine Methodik auch von den Lehrmitteln.

Die allgemeine Methodik handelt daher:

I. von dem Lehrgange,
II. von der Lehrform,
III. von der Lehrweise und
IV. von den Lehrmitteln.

I. Von dem Lehrgange.

§. 12.

Begriff des Lehrganges.

Hinsichtlich des Lehrganges unterscheidet man den allgemeinen vom besonderen. Unter dem allgemeinen Lehrgange versteht man die Auswahl und Anordnung des gesammten Unterrichtsstoffes; der besondere (specielle) Lehrgang aber ist die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes für jedes einzelne Unterrichtsfach. Letzterer kommt im Lehrplane zum Ausdruck; der Lehrplan erscheint somit als ein auf besondere Verhältnisse angewandter Lehrgang.

Auf den ersten Blick könnte man annehmen, dass derjenige Lehrgang der beste sein müße, der in kürzester Frist zum Ziele führe, dass es nur eine wahre Methode (Lehrgang) geben könne, weil zwischen zwei Punkten (im gegebenen Falle dem Anfangs- und Endpunkte des Unterrichts) nur eine einzige gerade Linie, nur ein kürzester Weg möglich sei. Aber diese Ansicht ist irrig, wenn wir erwägen, dass die Bestimmung des Anfangspunktes und des Endpunktes ebenfalls Aufgabe des Lehrganges sei, und dass je nach der Bestimmung dieser beiden Punkte der Weg ein verschiedener sein muß.

Gesetzt aber auch, man könnte diese beiden Punkte als ein- für allemal feststehende annehmen, so würde dennoch ein Universal-Lehrgang für alle Fälle nicht aufzustellen sein, weil sich der Lehrgang nicht allein nach dem Lehrstoffe, sondern auch nach den Schülern zu richten hat, deren verschiedene Anlagen und Kräfte auch verschiedene Methoden (Lehrgänge) nicht bloß zulassen, sondern sogar fordern.

„Wer darauf geachtet hat, auf wie verschiedenen Wegen, d. i. durch wie verschiedenartige Bildungs- und Unterrichtsarten, die jedoch ihre Grundideen und ihre Richtung auf das Ziel mit einander gemein hatten, einzelne Menschen zu den richtigsten und gründlichsten Kenntnissen aller Art gelangt sind, kann unmöglich nur eine Methode (Lehrgang) für die absolut nothwendige halten." (Niemeyer's Grundsätze 2c. Th. II. S. 8.)

Vor allen Dingen muß daran festgehalten werden, daſs der wissenschaftliche Unterricht einen andern Lehrgang erfordert als der Elementar-Unterricht.

Der wissenschaftliche Unterricht hat in seinem Lehrgange den materialen Gesichtspunkt festzuhalten: der Lehrgang muß abhängig sein von der Eigenthümlichkeit des Lehrstoffes. Beim Elementar-Unterricht muß jedoch der formale Gesichtspunkt überwiegend sein: der Lehrgang muß sich nach den Gesetzen der Entwickelung des Menschengeistes richten. Der erstere, auch systematische genannt, hat den letzteren zur Voraussetzung.

Hier ist nur von dem Elementar-Lehrgange (Methode) die Rede. Er faſst den Schüler (das Subject des Unterrichts) ins Auge, während der systematische Lehrgang den Unterricht (das Object) der Thätigkeit berücksichtigt.

Alle Entwickelung der Seele wird dadurch möglich, daſs entweder das von außen in sie Eintretende mit dem Innern verbunden, oder aus dem so innerlich Entstandenen durch Umgestaltung Neues erzeugt wird, also durch Zusammenlegung und Auseinanderlegung.

Diesen geistigen Vorgängen muß nun der elementare Lehrgang nach den obwaltenden Umständen entsprechen.

Alle im Schüler vorhandenen Vorstellungen machen seinen Erfahrungskreis aus.

An diesen hat der Unterricht anzuknüpfen.

Der Erfahrungskreis des Schülers bildet den Ausgangspunkt des Unterrichts.

Diesen Erfahrungskreis d. i. die Summe der im Kinde vorhandenen Vorstellungen kann ich als ein Ganzes auffassen, welches in seine Bestandtheile zerlegt werden kann; ich kann diese Vorstellungen aber auch als Theile des Erfahrungskreises des Schülers auffassen, die erst zu einem Ganzen zu verknüpfen sind.

Im ersteren Falle ist der Unterricht ein Zergliedern (Analysis), und der Lehrgang heißt der analytische; im letzteren Falle ist er

eine Zusammenlegung oder Verknüpfung (Synthesis), und der entsprechende Lehrgang heißt der synthetische.

Auf diese beiden Lehrgänge lassen sich alle übrigen, welche Namen sie immer haben, zurückführen. Vor allem sind zur theoretischen Unterscheidung die Begriffe Lehrgang und Lehrform streng auseinander zu halten.

---

§. 13.
Der analytisch-synthetische Lehrgang.

Der synthetische Lehrgang ist der zusammensetzende, der analytische der auflösende. In dem synthetischen Lehrgange gehe ich äußerlich progressiv (vorrückend, fortschreitend) vor, im analytischen bewege ich mich regressiv (rückgehend).

Das analytische Verfahren klärt über alles auf. Je zusammengesetzter eine Aufgabe ist, desto nothwendiger ist das analytische Verfahren; aber es setzt dann auch eine geübte Kraft voraus. Darum gehört es im allgemeinen nicht für den Standpunkt der Anfänger; es ist für Geübtere. Es ermittelt den kürzesten Weg und bewahrt vor allem Probieren.

„Das analytische Verfahren gleicht der Erforschung eines Stromes von der Mündung aufwärts zu den Nebenflüssen in die Neben- und Seitenthäler bis zu den Bächen und deren Quellen hinauf; gleich der Untersuchung eines Domes von der Spitze des Thurmes bis zum untersten Grunde. Das synthetische Verfahren beginnt mit den Quellen, läſst aus ihnen die Bäche entspringen, vereinigt sie zu Flüssen, diese zu Strömen; es legt zuerst das Fundament, setzt den untersten Stock darauf u. s. w. bis zur Spitze". (Diesterweg. Rhein. Bl. I. Heft. 1839.)

Deswegen rechnet man in der allgemeinen Methodik

1. in der Sprache den regressiven Weg vom Satze zum Wort und zum Laut;
2. im Schreiben die Zerlegung der Buchstaben in Grund- und Haarstriche;
3. im Leseunterrichte die Zergliederung eines Lesestückes in einzelne Gedanken;

4. in der Geographie den Übergang vom Globus zu den Theilen der Erdoberfläche;
5. in der Chemie die Zerlegung eines Körpers in seine näheren und entfernteren Bestandtheile

zur analytischen Methode.

Zu einem vollkommenen Unterricht gehört die richtige Verbindung des synthetischen und analytischen Verfahrens. Hat man einen Gegenstand oder einen Theil desselben gemäß seiner Natur und berücksichtigend den Standpunkt des Schülers synthetisch behandelt, so stellt man die Wiederholung analytisch an und umgekehrt.

Z. B. Lasse ich beim Leseunterrichte nach der sogenannten analytisch-synthetischen Methode den Laut H erkennen, so stelle ich etwa den Satz hin: Wir wohnen im Haus. Der Satz wird in seine Bestandtheile (Wörter) zerlegt. Um den Laut H zur Anschauung zu bringen, brauche ich das Wort „Haus". Ich hebe es hervor und lasse es in seine Bestandtheile (Laute) zerlegen. Ich hebe nun den Anlaut H hervor. Nach der Einübung des Lautes vermittle ich die Kenntnis des Lautzeichens (Buchstab) H.) Der Vorgang ist analytisch.

a — u — s sind früher auf ähnlichem Wege er kannt worden. Ich brauche sie wieder. a u = au, au — s = aus, H — au s = Haus. Wir wohnen im Haus das Haus ist bewohnt. Der Vorgang ist synthetisch.

Die zweckmäßige Verbindung von Analyse und Synthese macht hier das Wesen des Lehrganges aus.

Ein anderes Beispiel:

Der Lehrplan für die achtclassigen Volks- und Bürgerschulen. gliedert den geographischen Lehrstoff wie folgt:

„Heimatkunde ausgehend vom Schulort (Feststellung der wichtigsten geographischen Grundbegriffe.)

Das Heimatland. Übersicht über die österreichisch-ungarische Monarchie. (Geographische Culturbilder.) Die österreichisch-ungarische Monarchie. Europa nach seiner politischen Eintheilung. Erdkugel, Oberfläche derselben, Gliederung derselben in einfachen Umrissen. (Einschlägige Culturbilder.)"

Bis zu diesem Punkte (Lehrziel der V. Classe) ist der Lehrgang äußerlich progressiv, vom Nahen zum Entfernten, innerlich synthetisch.

Für die nächstfolgenden drei Classen schreibt der Lehrplan folgenden Lehrstoff vor:

„Die Elemente der mathematischen und physikalischen Geographie, soweit sich dieselben versinnlichen lassen. Allgemeine Übersicht der Erdtheile nach horizontaler und verticaler Gliederung.

Allgemeine Übersicht über die Erdtheile nach ihrer politischen Eintheilung mit besonderer Berücksichtigung Mittel-Europas. (Culturbilder.)

Eingehende Betrachtung der österreichisch-ungarischen Monarchie und ihrer Beziehungen zu andern Ländern, betreffend Industrie und Handel."

Der Lehrgang ist von der VI. Classe an äußerlich regressiv, innerlich analytisch: vom Entfernten zum Nahen. Insofern aber auf diesem Wege in sachlicher Hinsicht die Theile des ganzen geographischen Unterrichtsstoffes wieder zusammengefasst, ergänzt und in Beziehung zu einander gebracht werden und in ihrem Zielpunkte (Unterrichtsziel) das gesammte geographische Wissen des Schülers ausmachen, hat der analytisch-synthetische Lehrgang die Vermittlung bezweckt.

Ein drittes Beispiel. Der Lehrplan schreibt für die drei letzten Jahresstufen in dem Geschichts-Unterrichte vor:

„Bilder aus der alten, mittleren und neueren Geschichte in chronologischer Folge.

Bilder aus der mittleren und neueren Geschichte in chronologischer Folge mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie

Bilder aus der mittleren und neueren Geschichte in chronologischer Folge mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie.

Bilder aus der mittleren und neueren Geschichte in chronologischer Folge (wie oben). Zuletzt ist der Lehrstoff der 6., 7. und 8. Classe zu einem chronologisch geordneten Ganzen zusammenzufassen. (Hauptgrundzüge der Verfassung, insbesondere Belehrungen über die Pflichten und Rechte der Staatsbürger.)"

Scheinbar ist hier der Lehrgang im Hinblick auf den Anfangspunkt von der „alten Geschichte" zur „neuen Geschichte" ein regressiver Allein wenn es außer Zweifel ist, dass das Wesen des Gegenstandes und nicht das Moment der Zeit (ebenso wenig als das des Raumes) im Unterricht entscheidend ist, so ist der hier vorgezeichnete Weg ein progressiver: vom Nahen zum Entfernten.

Die alte Geschichte stellt Personen und Verhältnisse dar, die der kindlichen Fassungskraft näher liegen als Personen und Verhältnisse der neuen Zeit, darum bietet hier das zeitlich Fernliegende, aber Einfache, den passenden Anfangspunkt. —

Bei dieser Anordnung des Stoffes ist aber auch noch ein weiteres, wenn auch äußeres Moment, zu berücksichtigen.

„Da nicht alle Schüler die oberste Classe erreichen, sondern auch auf früheren Unterrichtsstufen, überhaupt dann die Schule verlassen, sobald sie ihrer Schulpflicht Genüge geleistet haben, war die Nothwendigkeit gegeben, den Unterricht derartig einzurichten, dass auch jene Schüler, welche vor Vollendung des ganzen

Bildungsganges die Schule verlassen, mit einem möglichst abgerundeten Wissen ins praktische Leben übertreten. Dies ist nur erreichbar, wenn der Unterricht in concentrischen Kreisen (s. Concentration des Unterrichtes) fortschreitet und jede wissenschaftliche Systematik ausschließt." (Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 18. Mai 1874.)

Man nennt einen solchen Lehrgang die cyklische Methode und versteht darunter denjenigen Lehrgang, der sich auf jeder Lehrstufe in den Hauptmomenten wiederholt, sich selbst immer vervollständigend und ergänzend. In diesem Sinne ist die gewöhnliche Rechenmethode eine cyklische oder kreisförmige, weil auf jeder Stufe (unbenannte Zahlen, benannte Zahlen, Decimalbrüche, gemeine Brüche) die sogenannten vier Species immer wiederkehren.

In der Hauptsache sind alle Lehrmethoden auf die analytisch-synthetische Methode zurückzuführen. Dieselben finden in den Lehrformen ihren besondern Ausdruck und in den Hauptgrundsätzen des Unterrichts ihre Begründung und Auseinandersetzung.

Was endlich die Wahl der Methode betrifft, so vergesse der Lehrer niemals, dass sich diese nach der Eigenthümlichkeit des Gegenstandes und nach der geistigen Reife des Schülers zu richten habe. Allen einzuschlagenden Wegen muß das Princip der äußern oder innern Anschauung zu Grunde liegen, und außerdem verdient derjenige Lehrgang den Vorzug, welcher die Selbstthätigkeit des Schülers weckt und in Anspruch nimmt.

Beachtenswert ist, was Kellner in dieser Richtung sagt:

„Jeder Unterricht ist zunächst nur in und an einem Stoffe möglich. Die Eintheilung dieses Stoffes geschieht mit Rücksicht auf den Entwickelungsgang des kindlichen Geistes, mit Rücksicht auf Altersstufe und Geschlecht. Dann kommt der Lehrgegenstand selbst in Betracht und dazu das jedem Lehrer eigenthümliche Geschick, den Gegenstand zu behandeln. Allgemein bindende Vorschriften können daher nicht gegeben werden."

II. Von den Lehrformen.

§. 14.

Begriff der Lehrformen.

Weil die Lehrform mit der Methode (dem Lehrgange) eng verknüpft ist, werden beide häufig verwechselt. Während der Lehrgang auf das innere Wesen des Unterrichts Bezug hat, hängt die Lehrfom mit der äußern Seite desselben zusammen.

Lehrform ist die Art und Weise der unterrichtlichen Thätigkeit.

Diesterweg unterscheidet die Lehrformen

1. nach ihrer äußern Verschiedenheit
in a) die vortragende (akroamatische) und
b) die fragende (erotematische und dialogische); —

2. nach der Bildungskraft, mit der sie auf den Schüler wirken
in a) die mittheilende (gebende) und
b) die entwickelnde (heuristische).

Bei dieser Zusammenstellung der Lehrformen bildet die Thätigkeit des Lehrers den Eintheilungsgrund.

Nehmen wir jedoch die Thätigkeit des Schülers als Eintheilungsgrund für die Lehrformen, so ergibt sich folgende Unterscheidung:

Dem Lehrer gegenüber ist nämlich der Schüler entweder 1. bloß receptiv (empfänglich); der Lehrer trägt vor, der Schüler nimmt auf; der Lehrer zeigt vor, der Schüler schaut an, ohne dass eine Verwertung des Aufgenommenen oder Angeschauten stattzufinden braucht;

oder 2. die Thätigkeit des Schülers ist reproductiv (wiederschaffend, ergänzend); der Schüler wird genöthigt, das Aufgenommene oder Angeschaute wiederzugeben und in der Anwendung zu verwerten;

oder endlich 3. die Thätigkeit des Schülers ist productiv (hervorbringend, schaffend); der Schüler findet unter Mitwirkung des Lehrers auf und schafft.

Daraus ergeben sich drei Lehrformen:

1. Die Form der einseitigen Mittheilung und der Demonstration*) die bloß mittheilende oder gebende Lehrform. Als Sprachact aufgefasst wird sie als die vortragende oder monologische, auch akroamatische**) Lehrform bezeichnet.

2. Die zurückfordernde (repetitorische) Lehrform, die mit Rücksicht auf den sprachlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler auch die fragende (erotematische) oder katechetische genannt wird.

3. Die hinleitende (deductorische) Lehrform, welche herkömmlich die entwickelnde oder heuristische heißt. Weil hier die Form des Zwiegesprächs eintreten kann, in welchem Lehrer und Schüler in ungezwungener, nur durch den Zweck geregelter Wechselrede sich bewegen, hat man sie auch die dialogische oder die Gesprächsform genannt. Nach dem griechischen Weisen Sokrates, der sich dieser Lehrform bediente, heißt sie endlich auch die sokratische Lehrform.

---

§. 15.

Die vortragende oder monologische Lehrform.

Den niedrigsten Rang unter den Lehrformen nimmt im Volksschulunterricht rücksichtlich ihres Bildungswertes die vortragende oder rein monologische Lehrform ein. Bei der einseitigen Mittheilung verhält sich der Geist des Schülers nur aufnehmend (receptiv), in gewissem Sinne passiv. Da jedoch einerseits keine der bereits genannten Lehrformen in der Volksschule entbehrlich ist, anderseits aber auch keine Lehrform eine ausschließliche Anwendung finden kann; so wird es sich zunächst darum handeln, die monologische Lehrform nach Möglichkeit zu beschränken und sie durch passenden Wechsel mit andern Lehrformen fruchtbar zu machen.

Wo die monologische Lehrform anzuwenden ist, lässt sich im allgemeinen nicht bestimmen. Vorzüglich bringt sie der Lehrer in Anwendung bei allen gemüthlichen Anreden an die Schüler und auf den höheren Unterrichtsstufen vorzüglich in der Geschichte und

*) Demonstrieren: hinweisen, darstellen.

**) Akroamatisch (in didaktischem Sinne): hören, zuhören, zuhörend lernen.

Geographie. Es gibt keinen Lehrgegenstand, bei dem nicht die monologische Lehrform Anwendung finden kann und muß; allein dass der Lehrer dies zu rechter Zeit, in rechtem Maße und an passendem Orte thue, das ist — wie bei der Wahl jeder andern Lehrform — Sache des Lehrtactes.

Unter den Begriff der monologischen Lehrform ist auch zu stellen:

1. Die Lehrform des Vorzeigens (deiktische Lehrform). Ganz besonders kommt sie beim Anschauungsunterricht in Anwendung. Soll sie jedoch ihrem Zwecke: das Anschauungsvermögen des Kindes zu bilden, in vollem Maße gerecht werden, muß sie mit der heuristischen Lehrform in Verbindung gebracht werden.

Was das Vorzeigen selbst betrifft, gebraucht man die Dinge selbst oder künstliche Anschauungsmittel: Modelle und Bilder.

Zerrenner stellt bezüglich des Vorzeigens folgende Regeln auf:

a) „Es müßen zum Vorzeigen die zweckmäßigsten Gegenstände, also solche ausgewählt werden, deren Anschauung sich an die von dem Kinde bereits erlangten Anschauungen und Vorstellungen natürlich anschließt, die also für die Stufe seiner Bildung in den elementarischen Lehrgang passen. Jede Elementarschule sollte (muß) eine kleine Sammlung für diesen Unterricht haben.

b) Die Gegenstände, mit denen man anfängt, müßen nicht zu viel Mannigfaltiges enthalten. Der Weg geht hier vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Bildertafeln, auf denen eine Menge von Gegenständen abgebildet sind, sind unzweckmäßig und zerstreuen nur.

c) Der Lehrer darf die Kinder nicht mit zu vielen Anschauungen überhäufen, damit sich nicht ein Bild mit dem andern vermische und eines das andere verdränge. Er bedenke, dass hier genaues Anschauen und festes und richtiges Auffassen — dass die Übung des Wahrnehmungsvermögens ein Hauptzweck ist.

d) Doch hüte sich der Lehrer auch vor zu großer Gründlichkeit. Manche behaupten, der Lehrer müße nicht eher von einem Gegenstande zum andern übergehen, so lange an demselben nur noch das Geringste zu bemerken und zu benennen sei. Die

Hauptsache ist, dass die Kinder eine klare Anschauung von dem Gegenstande erhalten, d. h. ihn von andern, auch ähnlichen, unterscheiden können.

e) Alle Modelle und Abbildungen müßen endlich durchaus richtig sein, und die Betrachtung dieser Objecte muß wahren Bildungswert haben.

Man vergesse hiebei nicht, was Goethe über „Bild und Wort“ sagt:

Dummes Zeug kann man viel reden,
Kann es auch schreiben,
Wird weder Leib noch Seele tödten,
Wird eben alles beim Alten bleiben.
Dummes aber, vors Auge gestellt,
Hat ein magisches Recht:
Weil es die Sinne gefesselt hält,
Bleibt der Geist ein Knecht. —

Eine andere Unterart der monologischen Lehrform ist:

2. Das Vorzeigen und Vormachen zum Zwecke des Nachmachens von Seite der Schüler. Hier tritt zu dem Momente des Anschauens noch das des Einübens, einer Fertigkeit, hinzu wie beim Schreiben, Zeichnen ꝛc.

Wie die Anschauung jeder Beschreibung, so ist alles Vorthun und Nachmachen jeder Theorie vorzuziehen.

3. Das Erzählen. Das Erzählen kommt einem Bedürfnis des Schülers entgegen und ist nothwendig bei allen geschichtlichen Stoffen.

„Wer gut erzählen kann, hat nicht bloß die Gesellschaft, er hat auch die Kinder in seiner Hand. — Welche Rolle spielt das Erzählen auch bei uns noch da, wo nur einige Reste gesunden Volks- und Familienlebens geblieben sind; Kinder- und Spinnstuben können davon Zeugnis geben, nicht minder die Dorfschänke. Es gibt ja kaum Schöneres und Heiligeres, als eine Mutter, welche dem Kinde auf ihrem Schoße etwas erzählt, und nichts Seligeres als ein Kind, welches mit träumerischem Auge und gehemmtem Athem an den Lippen dieser Mutter hängt. Einen Lehrer, der nicht erzählen kann, möchte ich kaum ansehen. Ihm fehlt ein Hauptmittel zur Herzensbildung seiner Schüler und zur Befreundung mit dem Volke. Aber das Erzählen ist eine schwere Kunst, und mancher glaubt, er verstehe sie, obgleich er nur ein fadenscheiniger Schwätzer ist. Gut predigen ist leichter, als gut erzählen, und es ist eine bekannte Sache, dass mancher viel eher den Erzähler mit dem Prediger vertauscht, als umgekehrt. Ein guter Erzähler klopft an alle Thüren, bald regt er die Phantasie an, bald greift er ins

Herz und Gemüth hinein, bald bewegt er zum Frohsinn, bald ruft er Trauer und Furcht in die Seele. Ein guter Erzähler erzählt für die Leute, welche vor ihm sitzen und passt sich diesen an; — nicht er will das Publikum formen, sondern dieses formt ihn, jedoch mit dem Unterschiede, dass er die geistige Eigenthümlichkeit der Zuhörer, mögen solche nun Kinder oder große Leute sein, wie in einem Spiegel auffasst, um sie veredelt oder veredelnd zurückzustrahlen. Aber wie lernt man gut erzählen? Einfach durch Übung und durch unparteiische Beachtung des Eindrucks, welchen man hervorruft, sodann auch durch gute Muster und sorgfältigste Lectüre guter Volks- und Kinderschriften. Dabei darf man freilich nicht vergessen, dass alles Reden nur eine tönende Schelle ist, wenn nicht im innersten Herzen Liebe wohnt und das Wort durchglüht." (Kellner. Aphorismen.)

Für das Erzählen ergeben sich folgende Regeln:

a) Der Lehrer erzähle nur Gutes, das seinem innern Gehalte nach weder zu hoch, noch zu leer ist.

b) Die Darstellung sei klar, einfach und schlicht. Keine verwickelten Sätze, keine schwülstigen Ausdrücke.

c) Die Darstellung sei warm und eindringlich. Die mannigfaltigen Stimmungen, in denen die geschichtlichen Personen auftreten, müßen in dem Tone der Erzählung den rechten Ausdruck finden.

d) Der Lehrer erzähle nicht länger im Zusammenhange, als die Aufmerksamkeit aller Schüler gespannt bleibt. Der Erzählstoff ist in entsprechende Abschnitte zu theilen.

e) Das Erzählte werde von den Kindern wiederholt. Man erzählt nicht zum Zeitvertreib. Die Kinder sollen selbst im Erzählen geübt, ihr Anschauungskreis erweitert und ihre geistige Kraft geübt werden. Der Inhalt des Erzählten aber soll für das sittliche Leben fruchtbar gemacht werden. —

Zur monologischen Lehrform rechnet man

4. die des Vorsprechens und Nachsprechens.

Der Vorgang ist rein mechanisch und ist nur in Unterclassen zulässig. Der Lehrer halte sich dabei folgende Regeln gegenwärtig:

a) Das Vorgesprochene muß ohne weitere Erklärung verständlich, des Behaltens wert sein und in die Reihenfolge des Unterrichts wesentlich gehören.

b) Der Ausdruck sei klar, bündig, einfach, kurz, rein deutsch, scharf accentuiert.

c) Der Lehrer lasse es niemals bei dieser Lehrform bewenden, sondern stelle über das Gesprochene Erläuterungs-Fragen. — Ferner kommt hier in Betracht:

5. die dictierende Lehrform. Dictieren heißt eigentlich: oft oder zu wiederholtenmalen etwas vorsagen. Wir gebrauchen dies Wort vorzugsweise mit der Nebenbedeutung: zum Zwecke des Nachschreibens. Das Dictieren hat mit der nöthigen Einschränkung in der Volksschule seine Berechtigung. Zur Übung in der Orthographie und zur Einprägung gewisser grammatischer Formen oder zur Vorbereitung stilistischer Übungen — indem man einige Sätze gewissermaßen als Fingerzeige für die Ausarbeitung hinstellt — ist die dictierende Lehrform von didaktischem Wert.

Allein für andere Zwecke des Unterrichts ist ihre Anwendung schädlich und darum verwerflich. Alle Unterrichtsgegenstände, welche Denkkraft und Gefühl des Kindes in Anspruch nehmen, müßen durch freien geistigen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler und dürfen nicht durch Dictate vermittelt werden. Von Dictaten gefüllte Hefte täuschen den Schüler in Betreff seines Wissens und Könnens und taugen nicht einmal zu Wiederholungen, da ihr Inhalt gewöhnlich ungenau ist.

5. Die aufgebende Lehrform (uneigentlich heuristische genannt).

Bei der Anwendung dieser Lehrform ist zunächst festzuhalten, dass die gestellten Aufgaben nicht den Zweck haben sollen, den Schüler der Volksschule zur Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten aus eigener Kraft zu verhalten, sondern dass sie lediglich bezwecken müßen, schon Erlerntes einzuüben und in bereits erlangten Geschicklichkeiten sich eine größere Fertigkeit zu erwerben.

Harnisch will die aufgebende Lehrthätigkeit nach folgenden Gesichtspunkten geregelt wissen:

1. Ermiss genau die Kraft des Schülers, damit du ihm nur Aufgaben gibst, die für ihn passen. — Hiegegen wird oft, besonders bei Gedächtnisaufgaben für den häuslichen Kreis, gefehlt.

2. Gib genau, bestimmt und in einfachen Worten die Aufgabe an, und versichere dich, dass der Schüler sie gehörig verstanden hat.

3. Gib dem Schüler die Hilfen und Fingerzeige, welche

er nöthig hat, entweder sogleich bei der Aufgabe, oder wenn er bei der Lösung sie nöthig zu haben glaubt.

Am besten gibst du diese Hilfe, indem du nur den Weg zeigst, auf welchem der Schüler sie sich selbst verschaffen kann. Der Lehrer kann hier viel für die Schüler thun, wenn er ihm zeigt, wie er das zu Erlernende sich zerlegen, wie er darin Hauptbegriffe herausheben und das Eine an das Andere anreihen kann.

4. Gib dem Schüler die gehörige Zeit zur Lösung seiner Aufgabe, besonders wenn sie eine Denkaufgabe ist; denn ein ängstliches Anregen kann die Forschungskraft unterdrücken. Eile mit Weile! gilt auch hier.

5. Prüfe die Lösung der Aufgabe genau, indem du nicht allein auf das Gelöste siehst, sondern auch auf die Art und Weise, wie es gelöst ist.

6. Achte darauf, dass das, was der Schüler gefunden hat, auch ordentlich, in passendem äußerlichen Gewande, also in richtiger Sprache, und wenn es eine That ist, in richtigen Verhältnissen dargestellt werde.

7. Sieh darauf, dass bei einer Reihe von Aufgaben die nachfolgenden sich auf vorhergehende gründen, doch erstrebe keine ängstlichen Reihenfolgen. —

Ist die Aufgabe von Seite des Schülers gelöst, so muß sie von Seite des Lehrers die rechte Würdigung finden:

1. Die genaue Durchsicht einer gelösten Aufgabe darf nie unterbleiben. Lernt der Schüler die Mängel seiner Arbeit nicht kennen, so wird er nicht im Stande sein, ihnen künftig abzuhelfen.

2. Der Schüler soll nicht bloß einsehen lernen, dass etwas fehlerhaft ist; er muß nnter Anleitung des Lehrers auch darauf hingeleitet werden, aus welchem Grunde etwas fehlerhaft ist.

3. Der Schüler muß die Regel, gegen die er fehlte, jederzeit aufsuchen.

4. Nach gewonnener Einsicht muß der Schüler seine Arbeit selbst verbessern, und der Lehrer darf die Mühe nicht scheuen, die corrigierte Arbeit noch einmal zu prüfen.

5. Der Lehrer hüte sich, durch seine Correctur, oder durch den Ton, in welchem er dieselbe ertheilt, den Schüler zu entmuthigen. —

Gewisse verwandte Lehrformen haben sich, da sie dem Geiste des erziehenden Unterrichts nicht entsprechen, überlebt und erregen nur noch ein historisches Interesse.

Zu diesen Lehrformen gehört:

a) Die tabellarische Lehrform. Man nennt sie auch die Hähn'sche oder Felbiger'sche. Der einzuprägende Gedächtnisstoff war auf Tabellen derart dargestellt, dass jedes einzelne Wort nur durch seinen Anfangsbuchstaben vorgestellt wurde (daher nannte man diese Lehrform auch Literalmethode); an den Buchstaben sollte sich die Erinnerung an das Wort und an den betreffenden Begriff knüpfen.

b) Der Mitunterricht oder die Bell-Lancaster'sche Methode: das systematische Unterrichten der Kinder durch Kinder unter Aufsicht und Leitung des Lehrers. (Eine Mitbethätigung von Schülern an dem Lehrgeschäfte räumt die Schul- und Unterrichtsordnung § 49 ein: „Wo eine Classe Schüler mehrerer Altersstufen vereinigt und daher eine Gruppierung nach Abtheilungen stattfindet, hat der Lehrer für eine zweckentsprechende Beschäftigung der nicht unmittelbar von ihm unterrichteten Abtheilungen Sorge zu tragen. Eine zweckmäßig eingerichtete Verwendung von Schülern zur Wiederholung und Einübung des vom Lehrer bereits durchgenommenen Lehrstoffes ist nicht ausgeschlossen, wenn sie in Gegenwart und unter Beaufsichtigung des Lehrers derart geschieht, dass sie eben nur eine Hilfe bei dem mittelbaren Unterrichte ist.") — Das ist ein Nothbehelf aber kein System.

c) Die mnemonische Lehrform, welche in der rein gedächtnismäßigen Aneignung des Lehrstoffes besteht. (Mnemonik, s. meine „Anfänge der Erziehungslehre.")

---

§. 16.

Die fragende (erotematische) Lehrform oder katechetische Lehrform.

Das Wesen dieser Lehrform besteht darin, dass sie durch das Mittel der Fragestellung nicht sowohl Neues lehrt, als vielmehr das im Schüler bereits Vorhandene demselben zum Bewusstsein bringt.

Insofern die fragende Lehrform nur eine Wiederholung des bereits behandelten Lehrstoffes bezweckt, ist sie repetitorisch (abfragend).

Insofern durch die fragende Lehrform ermittelt werden soll, welchen Nutzen der Schüler aus einem vorangegangenen Unterricht gezogen hat, gestaltet sie sich examinatorisch (ausfragend).

Insofern sie endlich dazu dient, den Schüler zur Auffindung

neuer Wahrheiten zu leiten, das Unentwickelte zu entwickeln und zu entfalten, heißt sie die katechetische. In ihrer Wesenheit ist sie erfragend.

Die fragende Lehrform ist für den Unterricht in der Volksschule von ungemeiner Wichtigkeit.

1. Der Lehrer tritt durch dieselbe in unmittelbaren geistigen Verkehr mit dem Schüler.
2. Sie ist das beste Mittel, die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken und zu erhalten.
3. Sie übt in hervorragender Weise die Denkkraft des Schülers.
4. Sie bildet sein Sprachvermögen.
5. Sie setzt den Lehrer in den Stand, sich zu überzeugen, ob ihn der Schüler verstanden habe.
6. Sie ist endlich ein Mittel, den Schüler individuell d. i. nach dessen Eigenthümlichkeit und Besonderheit zu behandeln. —

Die Katechetik ist eine Kunst, die große Übung, aber auch eine deutliche Einsicht in das Wesen des Unterrichts voraussetzt.

Zunächst setzt sie voraus, dass der Lehrer die Sprache beherrsche. Wer spracharm oder unbehilflich im Ausdruck ist, wird einen Gegenstand nicht katechetisch behandeln können.

Dann gehört aber auch dazu, dass der Lehrer seines Gegenstandes vollkommen mächtig ist, so dass er ihn von allen Seiten und in allen seinen Beziehungen zu behandeln im Stande ist.

Ferner muß er im Stande sein, sich in die Denkweise seiner Schüler zu versetzen, und zwar nicht bloß im Großen und Ganzen, sondern auch rücksichtlich jedes Einzelnen.

Die katechetische Lehrform fordert vom Lehrer aber auch Raschheit und Leichtigkeit im Denken. Es läst sich nie genau vorausbestimmen, was die Schüler antworten werden, und doch muß sich jede weitere Frage nach der Antwort des Schülers richten. Indem er aber an die gegebene Antwort anknüpft, darf er seinen Gedankengang nach dem vorgesetzten Ziele nicht aus den Augen verlieren.

Die katechetische Lehrform wirkt vorzugsweise auf die Kraftbildung der Schüler hin, und darum haben ihr die namhaftesten Pädagogen das Wort geredet. Dass übrigens nicht alle Wissenszweige durch dieselbe allein vermittelt werden können, braucht wohl kaum der Erwähnung.

§. 17.

Die Sokratik und die sokratische Lehrform.

Man hat die sokratische Lehrart häufig mit der katechetischen oder sokratischen Lehrform verwechselt und dadurch Verwirrung in die Sache gebracht. Die streng sokratische Lehrart läſst sich im Elementar-Unterricht nicht durchführen; die katechetische Lehrform als äußere Seite derselben ist jedoch von entschiedenem Werte, wo es sich um die Entwickelung von Begriffen handelt.

Sokrates legte es weniger darauf an, einzelne Lehrsätze oder Wahrheiten durch methodisches Fragen zu entwickeln und seine Unterredungen mit einem allseitig begrenzten Ergebnisse zu schließen, als vielmehr darauf, den Geist der ihn umgebenden Jünglinge zu wecken, über die gerade sich aufdrängenden Verhältnisse das Urtheil zu schärfen und so überhaupt an klares, selbständiges, in das Innere der Dinge eindringendes Denken zu gewöhnen, für alle Lagen des Lebens, für alle Forderungen und Wechsel der Ereignisse geistig auszurüsten, zu höherer intellectueller Thätigkeit, zu tieferem Forschen und reicherem Erkennen zu befähigen. Es kam ihm daher weniger auf materielles Belehren, auf Mittheilung eines gewissen Gedankenstoffes, als auf formales Bilden, auf Anleitung zu selbstthätigem Gewinnen jedes Gedankenstoffes an; und so war sein Lehren eigentlich eine geistige Gymnastik. Dabei war er völlig überzeugt, daſs, indem er seine Schüler im eigenen Innern sich orientieren lasse und ihnen zu einem klaren Bewuſstsein über die Kräfte und Entwickelungen ihrer Seele verhelfe, davon auch ein höchst wohlthätiger Einfluſs auf ihre Neigungen und Bestrebungen, auf ihr ganzes sittliches Leben ausgehen müße. Darum nannte Sokrates die Tugend selbst ein Wissen oder die feste unerschütterliche Überzeugung von dem, was wahr, schön und gut ist.

Je weniger Sokrates geneigt war, seine Schüler der Mühe des Denkens zu überheben und die aus höherer Selbstthätigkeit quellende Freude ihnen zu verkümmern (ein mechanisches Nachbeten mußte er verabscheuen), desto größeres Gewicht legte er auf die dialogische Lehrweise, wo Gedanke auf Gedanke in schöner Wechselthätigkeit sich drängte, wo die Fragen des Lehrenden die Vorstellungen in der

Seele des Schülers in Bewegung setzten und dessen Antworten oder Gegenfragen wieder die Gedankenwelt des Lehrenden erregten.

Hiebei kam es nun vor allem darauf an, die Schüler so zu führen, dass sie zur Einsicht gelangten, wie ihr dermaliges Wissen mangelhaft, verworren, unsicher und beschränkt sei, dass sie zur Unzufriedenheit mit sich und ihrem bisherigen Denken kamen, in Zweifel sich verwickelten und beschämt das scheinbare Besitzthum fallen ließen, dass sie aber auch innerlich sich gedrängt fühlten, zu einem festeren Standpunkte emporzusteigen und in das Gewirr ihrer Anschauungen und Vorstellungen Ordnung und Einheit zu bringen. Um dieses Resultat zu erzielen, verschmähte er auch Spott und Neckereien nicht, und seine „Ironie“ mußte dazu ganz besonders wirksam sein.

Bei seinen Unterredungen verwandte Sokrates besonders großen Fleiß auf die Entwickelung und scharfe Bestimmung der Hauptbegriffe, und in je nähere Verbindung er Erkenntnis und Sittlichkeit brachte, desto größeres Gewicht mußte er auf jene Entwickelung und Bestimmung legen. Dabei verfuhr er keineswegs pedantisch. Er begann das einemal mit dem Concreten, ein anderesmal stellte er das abstracte Wort hin und suchte zunächst nur im allgemeinen von seinem Zuhörer zu erfahren, was er sich dabei denke, um dann an die Antwort alle weitere Entwickelung zu knüpfen; manchmal schien er nur die Absicht zu haben, irrige oder fremdartige Vorstellungen abzuweisen, ein positives Resultat aber nicht zu suchen, anderemale arbeitete er mit allem Nachdruck und in geradester Richtung auf ein solches hin; zuweilen gab er wohl auch das zu Suchende selber bald, um dann auf analytischem Wege zum Verständnis zu führen. Dabei sollten seine Zuhörer nie gebunden und passiv sein, und wenn er das Gespräch nicht selten so führte, dass jene so antworten mußten, wie es in den Gang der Entwickelung passte, so that er dies in der Lebhaftigkeit seines Geistes, die, das Irrthümliche und Verworrene rasch überfliegend, zum wahren Ziele mit sich fortriss. Nicht minder führte er in seinen Unterredungen gern auf die ursprüngliche Bedeutung der Ausdrücke, auf etymologische Unterscheidung der Worte.

An des großen Mannes Streben, seine Schüler klare und bestimmte Begriffe gewinnen zu lassen, schloss sich unwillkürlich auch die Aufmerksamkeit, welche er den Urtheilen widmete. Übrigens mußten sich ja in den meisten Fällen, wo klare und bestimmte Be-

griffe gewonnen waren, klare und bestimmte Urtheile von selber geben. Verschiedene Urtheile hielt er oft neben einander und forderte seine Schüler zur Wahl und Entscheidung auf. Für das dadurch bedingte entscheidende Ja oder Nein verlangte Sokrates Gründe, Beweise und Erklärungen, und sein ganzes Verfahren war von der Art, dass ein unüberlegtes Ja oder Nein nur selten hervortrat.

Was die Auswahl des Denkstoffes betrifft, so richtete sich Sokrates hiebei theils nach der künftigen allgemeinen Stellung und Thätigkeit seiner jugendlichen Zuhörer, theils nach individuellen geistigen Bedürfnissen derselben. Der Staat und seine Verfassungsformen, die Pflichten des Bürgers und des Menschen, die Lehren der Religion, das Wesen der Wissenschaften, der Philosophie — das waren die Gegenstände, von denen er redete.

Dass die Sokratik in der Volksschule nicht Raum finden kann, ist ohne Zweifel; dass aber die passende und geschickte Anwendung der sokratischen Lehrform von hohem Werte für die formale Bildung auch in der Volksschule ist, kann eben so wenig bestritten werden.

---

§. 18.

Das Wesen der Frage.

Die Frage kann vom Lehrer, sie kann aber auch vom Schüler gestellt werden. In den weitaus meisten Fällen fragt der Lehrer; es soll darum auch zunächst von der Frage des Lehrers die Rede sein.

Ihrem Wesen nach ist die Frage ein in logischer Hinsicht unvollständiger Satz, in welchem zugleich die Aufforderung zur Ergänzung an den Befragten liegt. Da jeder Satz ein Urtheil enthält, so erscheint die Frage als ein noch unbestimmtes Urtheil, während die Antwort das bestimmte, vollständige Urtheil ist.

Z. B. 1. Wer ist der Schöpfer aller Dinge?

Die Frage ist auf das Subject des Satzes gerichtet.

2. Was ist die Eiche?

Die Frage ist auf das Prädicat des Satzes gerichtet.

3. Wen unterrichtet der Lehrer?

Die Frage ist auf das Object des Satzes gerichtet.

4. Was für Früchte trägt gewöhnlich ein guter Baum?

Das Attribut ist anzugeben.

5. Wo leben die Fische?

Das Adverbiale ist aufzusuchen.

Die Frage kann sowohl auf die Hauptglieder als auch auf die Nebenglieder des Satzes gerichtet sein.

Wenn ich die Frage stelle:

6. Ist der Kalkstein ein Mineral?

so wird der Befragte aufgefordert, die Qualität des in Rede stehenden Urtheiles zu bestimmen.

Frage ich aber:

7. Ist der Walfisch ein Säugethier oder ein Fisch?

so fordere ich den Gefragten auf, sich von zwei Urtheilen für das eine (richtige) zu entscheiden, zwischen beiden zu wählen.

Man sieht hieraus, dass die Unvollständigkeit des im Fragesatze liegenden Gedankens in sehr vielen Fällen nur eine relative ist. Im 3. Beispiele finden wir bereits das vollständige Urtheil, dass „der Lehrer unterrichtet"; es ist nur insofern (relativ) unvollständig, als ich wissen will, wen er unterrichtet (den Schüler).

Das zu ergänzende Glied des Satzes heißt im Fragesatze das Fragеglied und wird durch das Fragewort angedeutet. Beisp. 1 bis 5 Wer.? was? wo?

Meist sind die Fragewörter Fürwörter mit oder ohne Vorwort: wer? was? für wen? was für ein? ꝛc. oder fragende Zahlwörter: wie viel? wie vielerlei? ꝛc. und die fragenden Umstandswörter (der Art und Weise, der Zeit, des Ortes, des Grundes) wie? wann? wo? warum?

In den Beispielen 6 und 7 tritt das Hilfszeitwort als Fragewort auf.

Als allgemeine Regel ist festzuhalten, dass der Fragesatz immer durch das Fragewort eingeleitet werden muß; also nicht: Sokrates lebte wo? sondern: Wo lebte Sokrates?

Nach dem bisher festgehaltenen Gesichtspunkte erscheint die Frage als bloßer Sprachact; dies ist sie jedoch nur ihrer äußeren Seite

nach. Ihrem innern Wesen nach muß sie als Denkact gewürdigt werden.

Durch die Frage soll der Schüler zum Denken angeregt werden; sie soll ihn zum Suchen anleiten und zum Finden befähigen: die Frage gibt dem Schüler nichts, sie setzt jederzeit gegebene Materialien voraus.

Dieses Suchen und Finden ist in der Hauptsache ein zweifaches. Es ist entweder:

a) ein (äußerlich oder innerlich) anzuschauendes Ganzes gegeben, und der Schüler soll dessen Theile finden (Analysis), oder
b) es ist ein Theil oder es sind mehrere Theile gegeben und der Schüler soll das entsprechende Ganze aufsuchen (Synthesis).

Indem die Frage zu diesem Suchen und Finden anregt, thut sie weiter nichts, als dass sie das Bewusstsein des Schülers auf die Punkte concentriert, von welchen aus auf Grund der allgemeinen Denkgesetze das Verlangte sich hervorbilden muß.

Daraus folgt, dass die Selbstthätigkeit des Schülers um so stärker angeregt wird, je weniger wir demselben zur Beantwortung einer Frage geben, je mehr er selbst hinzuzubringen und zu ergänzen hat, und je höher das Hinzuzubringende auf der Stufenleiter der geistigen Entwickelung steht.

Was die eingangs erwähnten Fragen der Kinder betrifft, so sind dieselben nicht abzuweisen; jedoch ist darauf hinzuwirken, dass die Kinder auch recht fragen lernen. Bei den Fragen der Kinder kommt es vorzüglich darauf an: 1. warum sie fragen, 2. was sie fragen und 3. wie sie fragen. Diese Erwägungen vorausgeschickt, hängt das richtige Verhalten von dem pädagogischen Tact des Lehrers ab, der sich bekanntlich nicht vorschreiben lässt.

---

§. 19.

Die Beschaffenheit der Lehrfrage.

Soll die Lehrfrage dem Zwecke des Suchens und Findens entsprechen, so muß sie

1. kurz sein, d. h. sie darf nur gerade so viel Worte enthalten, als zum Verständnis derselben für den Schüler nothwendig sind.

Die Form des einfachen Satzes ist die beste Form des Fragesatzes. Umschreibungen und Zwischensätze beeinträchtigen das Verständnis und die klare Auffassung der Frage. Wenn die Frage in einem Satzgefüge auftritt, muß der eigentliche Fragesatz (der grammatische Hauptsatz) stets vorangehen und dann erst der Nebensatz folgen. Also z. B.

Wer regierte in Österreich, als die Türken zum erstenmale Wien belagerten? — Nicht aber: Als die Türken Wien zum erstenmale belagerten, wer regierte da in Österreich?

2. Sie muß einfach sein, d. h. sie darf nicht aus mehreren Fragen zusammengesetzt sein, welche eine mehrseitige Beantwortung fordern. Ist auch die mehrfache Frage an sich berechtigt, so muß sie doch dem ungeübten Schüler gegenüber vermieden werden, weil sie ihn verwirrt.

3. Sie muß bestimmt sein, d. h. sie muß das im Gedanken fehlende Glied so genau andeuten, dass der Schüler bei gehörigem Nachdenken dasselbe, und nur dasselbe finden muß. Fragt der Lehrer z. B. Wie ist das Pferd? so kann der Schüler eine Reihe von richtigen Antworten ertheilen, ohne gerade die zu geben, auf die es nach der Absicht des Lehrers ankommt. Im gegebenen Falle ist dem Schüler die Wahl zwischen mehreren gleichartigen, zur Ergänzung des unvollständigen Urtheils passenden Gliedern möglich, weil das im Gedanken fehlende Glied im Fragesatze nicht genau genug angedeutet wurde. Frage ich jedoch: „Wie ist das Pferd seiner Kraft nach?" so wird bei richtigem Nachdenken das Ergänzungsglied „stark" nicht ausbleiben.

An sich unbestimmte Fragen werden übrigens durch den Zusammmenhang mit vorangegangenen Fragen und Antworten oft zu bestimmten Fragen.

4. Die Frage muß deutlich, d. h. sie muß nach Inhalt und Form der Fassungskraft des Zöglings angemessen sein. Dazu gehört, dass sie nur Begriffe enthalte, die dem Schüler bekannt sind, und dass sie auch nur Worte enthalte, die im Sprachschatze des Schülers liegen.

Allerdings muß hiebei berücksichtigt werden, dass die Schüler einer Classe nicht auf einer völlig gleichen Bildungsstufe stehen, dass daher ihr Begriffs- und Wortschatz ein verschiedenartiger sein wird.

Demgemäß ist die Deutlichkeit oder Undeutlichkeit der Frage immer eine relative, niemals eine absolute, vorausgesetzt, dass sich der Lehrer nicht zu Problemen verirrt, die überhaupt außer dem Gesichtskreise der Schüler liegen. Als Regel und Richtschnur muß jedoch auf alle Fälle gelten, dass die Frage nach Inhalt und Form der großen Mehrzahl der Schüler, also den mittelmäßigen Köpfen, verständlich sei.

Alle übrigen Beschaffenheiten der Frage, die man sonst wohl fordert, liegen in den vier genannten Eigenschaften.

Als gar keine Fragen und als ein verwerflicher Schlendrian im Unterrichte sind die sogenannten uneigentlichen Fragen zu bezeichnen. Es sind dies Sätze, die der Lehrer anfängt und vom Schüler vollenden läſst.

Z. B. Lehrer: „Wir sollen alle Menschen als Brüder?" — Schüler: lieben.

In dem sogenannten Scheingespräch wird wohl die Form der Frage beibehalten, allein sie entäußert sich in demselben ihrer bildenden Kraft, wenn es sich dabei um etwas anderes handeln soll, als um eine grammatische Analyse; z. B.:

Lehrer: Die Sonne ist ein Himmelskörper.
Was ist die Sonne?
Schüler: Die Sonne ist ein Himmelskörper.
Lehrer: Sie spendet uns Licht und Wärme.
Was spendet sie uns?
Schüler: Sie spendet uns Licht und Wärme &c.

---

§. 20.

Arten der Lehrfrage.

Man theilt die Fragen in der Regel mit Rücksicht auf ihre Form ein in

a) Affirmativ- und Negativfragen, d. h. solche, welche bloß die Bestimmung der Qualität eines Urtheiles mit „Ja" oder „Nein" fordern. Man nennt sie darum auch Entscheidungs- oder Qualitätsfragen. Da sie weder geeignet sind, zum Denken lebhaft aufzufordern, noch sprachlich zu bilden, muß man den Gebrauch derselben beschränken.

Vor allen Dingen soll man sie da fern lassen, wo es sich um die Gewinnung von Hauptgedanken handelt, die der Schüler als Ergebnisse des Unterrichts anzusehen hat. Werden sie in diesem Sinne gebraucht, so stehen sie rücksichtlich ihres Bildungswertes auf gleicher Stufe mit dem bereits erwähnten Scheingespräch.

b) Disjunctivfragen d. h. solche, in welchen zur Ergänzung des Urtheiles mehrere Begriffe gegeben sind, deren einen der Befragte als den richtigen auswählen soll. Man nennt solche Fragen daher auch Wahlfragen.

Z. B. Ist der Mond ein Fixstern oder ein Planet?

c) Ergänzungsfragen, das sind solche Fragen, in denen durch das Fragewort die Ergänzung eines Urtheils durch Angabe einer Haupt- oder Nebenbestimmung gefordert wird. Diese Ergänzung kann durch jedes beliebige Satzglied ausgedrückt werden.

Z. B. Wer hat die zehn Gebote gegeben?
Gott.
Wem hat er sie gegeben?
Dem israelitischen Volke.
Wo hat er sie gegeben?
Auf dem Berge Sinai.

Schwieriger und wichtiger als die Entscheidungs- und Wahlfragen sind offenbar die Ergänzungsfragen. Unter den Ergänzungsfragen sind aber wiederum die Definitionsfragen, insofern bei ihnen der Fragepunkt entweder auf das Subject oder Object gerichtet ist, die schwierigsten. Auf den untern Stufen des Unterrichts hat die Definitionsfrage gar keine Berechtigung, auf den oberen Stufen nur dann, wenn sie den Schluss in einer Reihe von Entwicklungsfragen bildet, durch welche die wesentlichen Merkmale des entsprechenden Begriffes bereits klar gelegt und übersichtlich geordnet wurden.

---

§. 21.
Das Verhalten des Lehrers bei der Fragestellung und die Antworten der Schüler.

Durch die Lehrfrage wird bezweckt, gewisse Vorstellungen, Begriffe und Gedanken im Schüler hervorzurufen. Denjenigen Begriff oder Gedanken, dessen Entstehung in der Seele des Schülers mittels der Frage beabsichtigt wird, nennt man das Gedankenziel.

Ein solches Gedankenziel kann nur erreicht werden, wenn der Lehrer von gewissen Elementen in der Seele des Schülers ausgeht. Diese Elemente bilden die Factoren, aus denen er bei zweckmäßiger Anregung den zu gewinnenden Begriff oder Gedanken als Product entwickelt. Man mag diese bereits vorhandenen Elemente oder Factoren die Deductionsquelle nennen.

Will nun der Lehrer ein Gedankenziel erreichen, so muß er

1. die Deductionsquelle aufsuchen, sich ihren Inhalt klar und bestimmt vergegenwärtigen;

2. diesen Inhalt in einzelne Gedanken auflösen und dieselben so ordnen, dass sie, einer den andern vorbereitend, stufenweise zum Gedankenziel hinführen;

3. schließlich muß er alle diese Gedanken in Fragen fassen und dem Schüler nach einander zum Bewusstsein bringen.

Auf diese Weise entstehen geordnete Fragereihen. Hier sind zwei Momente von Wichtigkeit:

1. dass kein einzelner Gedanke, der zur Gedankenkette gehört, übergangen werde (sonst entstehen Gedankensprünge), und

2. dass der Lehrer dem Schüler die einzelnen Gedanken in einer solchen Folge zum Bewusstsein bringe, dass einer den andern vorbereitet.

Äußerlich hat der Lehrer bei der Fragestellung zu beobachten:

1. dass er die Frage an alle Schüler richte und erst später den Schüler bezeichne, der sie zu beantworten hat;

2. dass er einen solchen Schüler aufrufe, der voraussichtlich die Frage beantworten kann. Wiederholungsfragen wird man an schwächere, Entwickelungsfragen an vorgeschrittene Schüler richten.

3. Nach und nach sind alle Schüler aufzurufen, jedoch nicht in einer von den Schülern im voraus bemerkbaren Reihenfolge. —

Die Lehrfrage bezweckt jederzeit eine Antwort. Grammatisch aufgefasst bedeutet Antwort Gegenwort, Entgegnung.

Da die Frage in logischer Hinsicht ein unvollständiger Satz ist, in welchem die Aufforderung zur Vervollständigung oder Ergänzung liegt, so ist (ebenfalls in logischem Sinne) die Antwort derjenige Satz, in welchem die im Fragesatze geforderte Ergänzung enthalten ist.

Ist auch im gewöhnlichen Verkehr die Antwort häufig nur ein Wort, so vertritt dies dennoch einen vollständigen Satz, dessen übrige Bestandtheile man nur aus dem Grunde wegläſst, um den sprachlichen Verkehr nicht schleppend zu machen.

Wenn die Schule die Antwort nicht bloß logisch, sondern auch grammatisch vollständig verlangt, so liegt der Grund darin, daſs man einerseits dem Schüler eine ausgiebige Übung im Sprechen bieten, andererseits, daſs man sich über die Auffassung des Schülers die entsprechende Controlle sichern will. Entfallen diese Rücksichten aus innern Gründen, so hat das „Wort“ als Antwort auch in der Schule seine Berechtigung. —

Die Antwort ist entweder richtig oder unrichtig. Richtig ist sie dann, wenn in ihr die Ergänzung des Fragesatzes auf eine den Denkgesetzen und den Gesetzen der Grammatik entsprechende Weise vollzogen wird; im entgegengesetzten Falle ist sie unrichtig.

Mit Bezug auf die Antwort der Schüler hat sich der Lehrer folgende Fälle zu vergegenwärtigen:

1. Es erfolgt keine Antwort. Hier hat der Lehrer zunächst die Ursache von dem Ausbleiben der Antwort zu erforschen. Der Schüchternheit und Blödigkeit begegne der Lehrer mit Sanftmuth und Geduld, der Zerstreutheit mit erzieherischem Ernst.

Findet der Lehrer die Schuld bei sich selbst, so säume er nicht, seine Frage besser zu formulieren; auf jeden Fall stelle er Zwischenfragen, die aber immer nach dem gesteckten Gedankenziel hinführen müßen.

Nur wenn die Fassungskraft des Schülers die Antwort gänzlich versagt, oder wenn man den Wetteifer anregen, oder etwa den Zerstreuten beschämen will, richte man ausnahmsweise seine Frage an einen andern Schüler.

2. Es erfolgt eine unrichtige Antwort. Hiebei ist ins Auge zu fassen, ob sie logisch oder sprachlich unrichtig ist.

In logischem Sinne kann sie schlechthin sinnlos oder ungereimt sein; die Ergänzung des Fragesatzes wird hier gar nicht vollzogen.

Zuweilen ist die Antwort theilweis richtig (halbwahr): bei zu weiten (unbestimmten) Antworten, in denen der Ergänzungsbegriff mehr umfaſst, als die Frage fordert.

Z. B. Welcher Mensch ist leichtsinnig?
„Der einen schlechten Lebenswandel führt“;

oder bei zu engen (nicht erschöpfenden) Antworten, in denen der Ergänzungsbegriff weniger umfasst, als in der Frage gefordert wird:

Z. B. Wann ist der Mensch vergnügungssüchtig zu nennen?
„Wenn er zu viel tanzt.“

Den zu weiten Ergänzungsbegriff berichtigt man dadurch, dass man zu dem unter ihm enthaltenen hinableitet, den zu engen dadurch, dass man zu dem allgemeinern aufsteigt.

Sprachlich unrichtig ist die Antwort dann, wenn die Satzform der Frage nicht angemessen ist, wenn also der Schüler in der Form eines Nebensatzes antwortet, anstatt die Form des Hauptsatzes zu gebrauchen und umgekehrt:

Z. B. Wie heißt die Eigenschaft Gottes, vermöge deren er alles vermag?
„Weil er allmächtig ist“ — statt (diese Eigenschaft heißt Allmacht);

sie ist ferner sprachlich unrichtig, wenn sie Rectionsfehler, Wortbiegungs- und Wortbildungsfehler enthält und wenn sie endlich unedle, gemeine Ausdrücke enthält.

Jede sprachliche Unrichtigkeit muß verbessert werden; allein es ist nicht rathsam, sich bei der Ausbesserung lange aufzuhalten, da man leicht Gefahr läuft, über der Form die Sache aus dem Auge zu verlieren. Häufig wiederkehrende Sprachfehler müßen in der Sprachstunde durch fleißige Übung der entsprechenden grammatischen Partien beseitigt werden. Zu diesen Capiteln zählt in erster Linie das von der Rection. —

3. Es erfolgt eine richtige Antwoet. Der Lehrer darf weiterschreiten; allein nur unter der Voraussetzung, dass die Antwort ein wirkliches Ergebnis eigener Denkthätigkeit des Schülers war. Zuweilen wird die Autwort errathen, zuweilen auch eingeflüstert.

Vermuthet der Lehrer, dass der Schüler die Antwort errathen oder nur nachgesprochen habe, so ist es empfehlenswert, dieselbe Frage in andere Worte zu fassen, oder dieselbe nach Umständen in Theilfragen zu zerlegen.

Nicht minder zweckmäßig ist es, wenn der Gegenstand danach angethan ist, nach dem Grunde der Sache zu fragen oder die Antwort durch Beispiele erläutern zu lassen.

Zuweilen tritt auch der Fall ein, dass der Schüler in seiner Antwort mehr bietet, als in der Frage von ihm verlangt wurde. Auch hier ist zunächst klar zu stellen, ob der Schüler durch eigenes Nachdenken zu dem betreffenden Ergebnis gelangt ist. Um der übrigen Schüler willen hat jedoch der Lehrer nur das aus der Antwort auszuheben, was in der Frage verlangt wurde; das Übrige muß von den andern Schülern erst aufgefunden werden.

Man gewöhne die Schüler von vornherein an ein deutliches und lautes Antworten, denn dies erspart nicht nur die Wiederholung der zu leise gesprochenen Antworten, sondern prägt auch den Inhalt der Worte tiefer ein.

In diesem Sinne ist auch das Chorsprechen aufzufassen. Ein eigentliches Antworten im Chor ist unstatthaft.

Ein offenbarer Missgriff wird vom Lehrer gemacht, wenn er dem Schüler bei einer stockenden Antwort mit Silben und einzelnen Wörtern einhilft. Abgesehen von den Lächerlichkeiten, welche hiebei oft genug unterlaufen und der Würde des Unterrichtes Eintrag thun, leitet man die Schüler auf diesem Wege zur Denkfaulheit an.

Eine üble Gewohnheit und zugleich eine lästige Zeitverschwendung liegt endlich in der Gepflogenheit mancher Lehrer, jede gegebene Antwort selber nachzusprechen und jeder richtigen Antwort einen besondern Beifall zu zollen.

III. Von der Lehrweise.

§. 22.

Begriff der Lehrweise.

Lehrweise (auch Lehrton) ist das auf persönliche Eigenschaften sich gründende Benehmen des Lehrers, wodurch er seiner Unterrichtsthätigkeit das gehörige Leben und Interesse gibt.

Ueber die Wichtigkeit der Lehrweise spricht sich Denzel folgendermaßen aus:

„Die Erfahrung bestätigt es augenscheinlich, dass man den besten und geordnetsten Lehrgang befolgen, alle Treue in seinem Unterrichte beweisen und mit der gewissenhaftesten Sorgfalt die besten Mittel des Unterrichtes befolgen könne, ohne bedeutende Früchte seines Lehrens

zu sehen. Im Gegentheil findet man Lehrer, die in Hinsicht auf Fähigkeiten und Kenntnisse weit hinter andern zurück sind, sich nie über das Gewöhnliche und Gewohnte erhoben haben und in anderer Hinsicht nichts weniger als eine gute Methode haben und die doch nach Verhältnis außerordentlich viel leisten. Die Ursache dieser Erscheinung kann nur in der Persönlichkeit des Lehrers gesucht werden, der schon durch seinen Lehrton bewirkt, was ein anderer mit einem Aufwande von Kenntnissen und von Mühe keineswegs vermag.

Das wird nun freilich den übrigen Wert einer guten Methode nicht in Schatten stellen: denn was würde ein solcher Mann leisten, wenn er ausgerüstet mit den nöthigen Kenntnissen, eingeweiht in die bessere Art zu lehren, mit Emsigkeit und Eifer im Kreise der Kleinen wirkte! Aber es zeigt doch, dass die besten Methoden im Unterrichte, was den Erfolg anlangt, nur sehr unsichere Resultate geben, wenn der Lehrer selbst nicht die persönlichen, natürlichen oder erworbenen Eigenschaften besitzt, um sein Werk zu treiben und gleichsam den „Methodismus zum Organismus zu erheben".

Zu den Erfordernissen einer guten Lehrweise gehört:

1. Die rechte Wärme für die Sache, die man behandelt. Hier hilft kein erkünstelter Enthusiasmus, keine pedantische Geziertheit: nur was von Herzen kommt, geht zu Herzen.

2. Eine rege Lebendigkeit beim Unterrichte. Diese Lebendigkeit steht wohl mit dem Temperament des Lehrers in natürlichem Zusammenhange; allein selbst der ruhigere Lehrer wird bei der Behandlung einer Sache, für die er sich selbst interessiert, die nöthige Anregung herbeiführen können. Die wahre Lebhaftigkeit äußert sich nicht im Gesticulieren, im Schreien und Schnellreden, in Wortschwall und dergleichen, sondern vornehmlich in dem sichern Überblick, in der weisen Benutzung aller Umstände, die dem Unterricht förderlich sein können, und in der Leichtigkeit, mit der der Lehrer sich in die Denk- und Ausdrucksweise des Schülers zu versetzen im Stande ist. Am empfindlichsten wird die Lebendigkeit im Unterrichte durch das „Buchlernen" geschädigt.

3. Ein würdevolles, festes, sicheres Benehmen des Lehrers. Dieses Benehmen ist der Ausdruck seines Charakters. Die rechte Würde, welche sowol in dem ganzen Wesen des Lehrers als auch in seiner Unterrichtsthätigkeit zum Ausdruck kommen muß, ist

zunächst Zuverlässigkeit in allem, was er thut. Er hüte sich darum sorgfältig vor jedem Irrthum, sei es im Unterrichte, sei es in der Disciplin. Hat er sich jedoch geirrt, so gestehe er den Irrthum ein. Dieses Geständnis verletzt seine Würde nicht, wohl aber jede Bemäntelung und Vertuschung eines von den Schülern entdeckten Irrthums. —

Zur Lehrerwürde gehört aber auch ein gewisser Adel des Vortrags und der ganzen Haltung beim Unterrichte: der rechte Anstand. (Über Anstand s. meine Anfänge der Erziehungslehre.)

4. Eine im Ernst wie in der Freundlichkeit sich äußernde Milde und Liebe.

„Das Erste und Wichtigste, was von jedem Lehrer ohne Ausnahme gefordert werden muß, ist die Liebe — die Liebe zu dem Amte, zu den Kindern, zu Gott. Ohne Liebe ist der tüchtigste Lehrer niemals ein Erzieher. Je weniger Liebe das Kind im Elternhause erfährt, mit desto größerer Liebe muß der Lehrer ihm in der Schule begegnen. Das ist wahrhaftig keine Kunst, nur dem guten und fleißigen Kinde, dem im Elternhause eine vortreffliche Erziehung zu Theil wird, Liebe zu erweisen! Die Liebe zu den Armen und Verlassenen im Volke sollte jeder Lehrer von Pestalozzi lernen, — erst durch diese Liebe wird der Lehrerberuf ein Segensberuf.

Wo aber die Liebe fehlt, da ist das Lehramt ein saurer und trauriger Dienst, und wo der Lehrer sich nicht durch die Gewalt des stillen, guten Beispiels nach und nach Achtung und Liebe, Treue und Anhänglichkeit verschafft, da ist er ein bedauernswerter Mann. Seine Schule ist dann keine Erziehungsanstalt, und er ist kein Erzieher, denn wie in der Natur nur die warme Sonne mit ihrem Frühlingsodem zarte Keime wachrufen, köstliche Blüten entfalten und zu edlen Früchten reifen lassen kann, so kann auch nur der Lehrer durch die Liebe mit Segen auf seine Kinder wirken. Trefflich sagt in dieser Beziehung Comenius:

„Das beste Verfahren zur Handhabung einer guten Schulzucht zeigt uns die Sonne, welche den wachsenden Dingen 1. stets Licht und Wärme, 2. oft Regen und Wind, 3. selten Donner und Blitz spendet.“ (Kehr, Praxis d. Volkssch. S. 15 ff.)

IV. Von den Lehrmitteln.

§. 21.

Die Lehr- und Lernmittel der Volksschule.

Unter Lehrmitteln oder unter dem Lehrapparate versteht man alle diejenigen Hilfsmittel, welche zur Förderung des Unterrichtszweckes durchaus nöthig sind, oder durch deren Anwendung das Geschäft des Unterrichts wenigstens erleichtert wird. Es gibt darum nothwendige und bedingungsweise nothwendige.

Sie sind entweder Mobilien, z. B. Katheder, Subsellien, Kasten zur Aufbewahrung von Büchern, Bildern etc. etc.; sie werden auch Utensilien, Geräthschaften genannt. Zu diesen ist die unerläßliche Schultafel mit Kreide und Schwamm zu rechnen.

Oder es sind jene Behelfe, welche durch die verschiedenen Mittel der Vervielfältigung durch die Buchdruckerpresse hergestellt sind: Bücher, Tabellen, Landkarten, Abbildungen und dergl. Man nennt sie häufig Lehrmittel im engeren Sinne.

Im weiteren sind es Natur- oder Kunstproducte, welche zur Veranschaulichung dienen und Instrumente, welche zum Experimentieren nothwendig sind. Die ersteren nennt man gewöhnlich Sammlungen, die letzteren Apparate. Der Lehrer soll sie nicht bloß fleißig benützen, sondern auf deren zweckmäßige Vermehrung jederzeit bedacht sein.

Endlich ist die Schulbibliothek hieher zu rechnen, und zwar jener Theil, welcher die einschlägigen Werke für die Fortbildung des Lehrers zu enthalten hat, und derjenige, welchen man die Schülerbibliothek nennt. Die Anlage und Verwaltung der Schüler-Bibliothek bedingt von Seite des Lehrers eben soviel Einsicht als pädagogischen Tact.

Bezüglich der Lehr- und Lernmittel stellt die Schul- und Unterrichtsordnung folgende Vorschriften auf:

§. 70. Jede Schule soll mit den erforderlichen Lehr- und Lernmitteln vollständig versehen sein. Wegen Beischaffung derselben hat sich der Leiter der Schule an die durch das Gesetz berufene Behörde zu wenden.

§. 71. Für jede Schule sollen nach Bedarf mindestens folgende Lehrmittel angeschafft werden:

a) Apparate für den ersten Leseunterricht;
b) Veranschaulichungsmittel für den ersten Rechenunterricht;
c) Bilder für den Anschauungsunterricht;
d) ein Globus;
e) je eine Wandkarte von den Planiglobien, von dem Heimatlande, von der österreichisch-ungarischen Monarchie, von Europa und von Palästina;
f) Vorlegeblätter für den Unterricht im Zeichnen;
g) eine kleine Sammlung von heimischen Naturkörpern und einfachen physikalischen Apparaten;
h) eine Schulbibliothek.

§. 72. Die von der Bezirkslehrerconferenz für jede Classe oder Abtheilung bestimmten Lernmittel sollen sich in den Händen aller Schulkinder befinden.

Außer den erforderlichen Schulbüchern hat jedes Schulkind eine Schreibtafel, und auf den späteren Unterrichtsstufen die nöthigen Schreib- und Zeichenhefte, nach Anordnung des Lehrers, zu besitzen.

Die Schulbücher und anderen Lernmittel sind den Kindern durch die Eltern oder deren Stellvertreter und im Falle erwiesener Dürftigkeit derselben durch die nach dem Gesetze dazu Verpflichteten beizuschaffen.

Dritter Abschnitt.

Von den Grundsätzen des Unterrichts.

§. 24.

Die beiden Grundprincipien: Unterrichte naturgemäß und culturgemäß.

Unter didaktischen Grundsätzen versteht man gewöhnlich die Vorschriften oder Regeln, welche entweder für das Lehrgeschäft überhaupt oder für jedes einzelne der Lehrfächer in der Unterrichtslehre aufgestellt werden. Sie sind demnach allgemeine und besondere.

Da indes der Ausdruck Grundsatz auch so viel als Grundurtheil bedeutet, d. h. ein Urtheil, welches den Grund irgend eines Thuns oder Geschehens ausspricht, so sind unter didaktischen Grundsätzen nicht bloß Vorschriften oder Regeln für den Unterricht, sondern auch Sätze oder Urtheile über die Gründe des unterrichtlichen Verfahrens zu verstehen.

Das Wesen des Unterrichts als Erziehungsthätigkeit wurde bereits früher festgestellt. Eine Hauptforderung der Didaktik ist demnach die, dass jeder Unterricht erziehend sei. Der erziehende Unterricht aber stützt sich auf zwei Principien:

1. Der Unterricht sei naturgemäß und
2. der Unterricht sei culturgemäß.

Das Princip der Naturgemäßheit des Unterrichts kann zunächst in dem Sinne aufgefasst werden: „Gehe beim Unterrichte so vor, wie es die Natur in ihrem Walten thut.“ Dieses Walten der Natur offenbart sich als ein fortwährendes, lückenloses Entwickeln oder Entfalten. Rückert sagt:

> „Wohl ist im Samenkorn die Pflanze schon enthalten,
> Doch siehst du's ihm nicht an, wie sie sich wird entfalten.
> Viel größer als der Kern des Apfels ist die Bohne.
> Doch Ranken gibt sie nur, er eines Baumes Krone.“

Die Natur entfaltet von innen heraus, sie sorgt für die Bedingungen des Wachsthums und Gedeihens, sowie für die Wechselwirkung und Verknüpfung aller Kräfte zum Zwecke der Ausgestaltung aller Individuen.

In diesem Sinne hält Comenius dem Lehrer das Walten der Natur als Muster für die unterrichtliche Thätigkeit zur Nachahmung vor.

Anders und in einem tieferen Sinne fassen Pestalozzi und Diesterweg das Princip der Naturgemäßheit im Unterrichte auf:

„Gehe beim Unterrichte so vor, wie es die Natur des Menschen (Schülers) mit sich bringt." Die Naturgemäßheit des Unterrichtes findet somit in der Anthropologie (Physiologie, Psychologie und Logik) ihre Regelung und Grundlage.

Die Anthropologie umfaſst die Naturgesetze für die geistige Entwickelung des Menschen; sie setzt den Lehrer in den Staud, den Menschen (Schüler) von dem Standpunkte, wohin ihn die Natur gestellt hat, weiter zu führen. An der Hand dieser Einsichten gestaltet er seine Unterrichtsthätigkeit zur Unterrichtskunst; er setzt sich nicht in Widerspruch mit der Natur, sondern er handelt im Bunde mit ihr: er wird ein Diener der Natur.

Die menschliche Sprache z. B. ist ein organisches Product intellectueller Entwickelung. Geht der Unterricht über diese Entwickelung hinaus und erhebt das Sein der Sprache in das Denken, so bildet er die Grammatik, welche von der Natur nicht gelehrt wird. Die Grammatik aber kann sich nur auf den Schultern der Sprache selbst erheben, d. h. sie muß historisch sein, wenn sie dem Willen der Natur gemäß vorgehen will. Die Grammatik darf nur aus der Sprache, die Sprache kann nicht aus der Grammatik hervorgehen. Wer im Unterrichte die Grammatik vor die Sprache und nicht die Sprache vor die Grammatik setzt, der setzt sich mit der Natur in Widerspruch und unterrichtet nicht naturgemäß.

Insofern es Aufgabe des naturgemäßen Unterrichts ist, den Schüler von dem Standpunkte weiter zu führen, auf den ihn die Natur gestellt hat, leuchtet das zweite Grundprincip des Unterrichts ein:

Der Unterricht sei culturgemäß.

Cultur bedeutet einerseits Anbau, Bildung, z. B. Ackerbau; andererseits bedeutet Cultur die Ergebnisse oder den Erfolg der absichtlichen Einwirkungen des Menschen auf einen der Entwickelung fähigen Gegenstand. Wenn wir daher in dem letzteren Sinne

von der Cultur eines Volkes reden, so meinen wir den gesammten Bildungsstand desselben in einem gewissen Zeitalter.

Wie sich die Gestaltung der Dinge in der äußern Natur nach bestimmten Gesetzen vollzieht, so richten sich die Bildungs- oder Culturergebnisse in der Menschheit ebenfalls nach bestimmten Gesetzen. Jene besteht in dem Wechselverhältnis äußerer Wirkungen und Gegenwirkungen in körperlichen Massen; diese in dem Wechselverhältnis von äußern Erregungen und innern Thätigkeiten und in der gegenseitigen Wirkung der letzteren unter einander in der Menschheit.

Diesterweg unterscheidet hier drei Entwickelungsstufen:

1. Die Stufe der Sinnlichkeit, d. h. (ohne allen schiefen und schielenden Nebenbegriff des Wortes) denjenigen Zustand, in welchem die Thätigkeit der Seele an die äußere Erregung gebunden ist.
   Auf dieser Stufe der Sinnlichkeit erscheint der Mensch in Betreff der Sittlichkeit in dem Zustande der Unschuld, und in Betreff der Cultur in dem Zustande der Roheit, überhaupt im Naturzustande. Allmälig erhebt er sich in der Gesellschaft auf die
2. Stufe: die der Gewohnheit und Phantasie. Auf dieser Stufe regiert entweder mehr das todte Reich des gedächtnismäßigen Gedankenlaufes und der Mechanismus der Gewohnheit, oder ein lebendigeres Spiel der Einbildungskraft oder Phantasie. Auf jenem untern Standpunkte treffen wir etwa das Leben der Landleute in abgeschlossenen Gebieten, auf diesem steht der Jüngling, wenn er von künftigen Thaten träumt und Ideale entwirft. Jedes kräftige Volk erlebt eine solche Zeit des Heldenthumes und der Poesie. Für die Griechen war es die Zeit der Heroen, für unsere Altvorderen der schönere Theil des Mittelalters. Es ist ein Durchgangspunkt von der sinnlichen Abhängigkeit zur
3. Bildungsstufe: die der freien Selbstbestimmung, der nach Willkür gelenkten Selbstthätigkeit. In Betreff der Erkenntnis ist es die Periode der freien Untersuchung und Forschung, einzig geleitet von dem lebendigen Triebe zur Wahrheit um der Wahrheit willen, in Betreff des Handelns die Periode der Fortbildung und

Umgestaltung des Lebens nach den Ideen der Entwickelung und Vervollkommnung des Lebens im Einzelnen und im Ganzen, im Kleinen wie im Großen. — Die Vergangenheit genügt einem lebendigen Menschen, also auch einem lebendig-thätigen Volke nie. Darum lebt ein Volk, das zur freien Selbstbestimmung gereift ist, in beständiger Entwickelung; der Fortschritt ist seine Losung und der allgemeine Ruf aller strebenden Geister. *)

Man stellt nun mit Recht an die Volksschule die Forderung, dass ihr Unterricht der gegenwärtigen Cultur, d. i. dem Standpunkte der heutigen Bildungsverhältnisse angemessen, und dass der Lehrer der Träger der Cultur sei. Zunächst ist es daher seine Aufgabe, die Cultur seines Volkes ins Auge zu fassen und seinen Schülern zu vergegenwärtigen. Der Weg ist auch hier: vom Nahen zum Entfernten. Erst von den Kreisen der Heimat aus kann der Schüler weitere Culturkreise begreifen lernen.

Culturverhältnisse sind wandelbar; mit dem Wechsel in diesen Verhältnissen ändern sich auch die Anforderungen an die Schule. Das Bildungsziel mit Rücksicht auf den jeweiligen Culturzustand zu bestimmen, ist Sache des Staates (s. Lehrplan und Lehrziele); Sache des Lehrers ist es aber, dafür zu sorgen, dass sich im Unterrichte Natur und Cultur ergänzen, dass vor allem die Cultur nicht naturwidrig werde, dass sie nicht entarte.

---

§. 25.

Die Naturgemäßheit des Unterrichts im besonderen.

Aus dem Grundsatze der Naturgemäßheit des Unterrichts lassen sich besondere Regeln ableiten:

1. Der Unterricht sei anschaulich (s. Lehrformen, Anschauungsunterricht).

Alle unsere Vorstellungen gehen aus der Anschauung hervor. „Begriffe ohne Anschauungen sind leer.“ Beim Unterrichte habe ich zunächst an den Erfahrungskreis des Kindes anzuknüpfen, aber auch

*) Vergl. Diesterweg's Wegweiser, 5. Aufl. S. 214 ff.

§. 26.

Der Unterricht sei wahr.

Der Unterricht ist wahr:

1. wenn sein Inhalt richtig ist.

Zunächst soll also der Lehrer nichts anderes lehren, als was von der Wissenschaft festgestellt ist. Irrthümer pflanzen sich fort wie gewisse Krankheiten.

Nicht jedes Lehrbuch ist ein verläsßlicher Führer; der Lehrer schöpfe darum sein Wissen aus guten Quellen.

Veraltete Anschauungen, namentlich in Dingen des naturkundlichen Unterrichts, dürfen nicht vorgetragen, Hypothesen dürfen nicht als entschiedene Wahrheiten hingestellt werden.

Es läuft der Wahrheit des Unterrichts nicht zuwider, wenn der Jugend gewisse Thatsachen vorenthalten werden. Im pädagogischen Interesse braucht der Lehrer nicht alles zu sagen, was wahr ist, aber alles, was er sagt, muß wahr sein. Bemäntelungen, Entstellungen, Übertreibungen und Verdrehungen verstoßen gegen die Wahrheit des Unterrichts.

Das, was an sich wahr ist, ist nicht auch immer für Kinder wahr. Das Urtheil über eine historische Thatsache oder Persönlichkeit, das man dem Kinde fix und fertig gibt, ohne dasß es im Stande ist, sich dieses Urtheil selbst zu bilden, ist für das Kind kein Urtheil, und darum fehlt auch in diesem Falle dem Unterrichte das Moment der Wahrheit. Alles Reden ohne Verständnis (Phrasenthum) ist auch Unwahrheit.

Der Unterricht ist wahr:

2. wenn seine Darstellung correct ist. Hierher gehört vor allen Dingen die richtige correcte Schriftsprache von Seite des Lehrers wie des Schülers. Der Lehrer soll nie im Dialect mit seinen Schülern verkehren.

Zur correcten Darstellung ist aber auch die grammatisch richtige Behandlung der Sprache in Wort und Schrift zu rechnen. Jeder Sprachfehler muß gerügt und beseitigt werden. Aufgaben, in deren Lösung die Schüler mit Rücksicht auf ihren Bildungsstand voraussichtlich Fehler machen, müßen vermieden werden.

Was als Regel oder Gesetz von den Schülern gefunden wurde, muß in präcise Form gefasst und sicher angeeignet werden. Man dulde, auch in sprachlicher Beziehung, niemals, dass die Schüler aus einer Sache machen, was sie eben wollen. Correctes Sprechen setzt correctes Denken voraus, und eines findet im andern seine Förderung.

Dass nach beiden Richtungen, was sowohl die Richtigkeit des Unterrichts-Inhaltes als die correcte Darstellung desselben betrifft, die Persönlichkeit der Lehrers von entscheidender Bedeutung ist, wurde bereits früher dargethan (s. Lehrton). Ein Lehrer, der mit tüchtigem Wissen ausgerüstet, und von dem Drange nach Weiterbildung beseelt ist; der sich an jedem Schultage vergegenwärtigt, was er im Einzelnen und Ganzen soll; der offen und ehrlich in Gedanke, Wort und That mit der Wahrheit in innigem Bunde steht: der wird seinem Unterrichte nicht bloß auf intellectuellem Gebiet, sondern auch auf dem Gebiete der Empfindungen und Gefühle das Gepräge der Wahrheit geben.

---

§. 27.

Der Unterricht sei praktisch (anwendbar).

Die praktische Seite des Volksschulunterrichts ist nicht zu allen Zeiten in gleicher Weise aufgefasst worden. Sie ist eng verknüpft mit den Anschauungen über den Wert materialer und formaler Bildung.

In der harmonischen Vereinigung des materialen Bildungszweckes mit dem formalen beruht das Wesen des praktischen Unterrichts.

Wohl muß der (wahrscheinliche) künftige Stand des Schülers, wohl müßen dessen äußere Lebensverhältnisse bei der Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes in Betracht kommen; allein diese Momente dürfen nicht einseitig für den Gesammtunterricht maßgebend sein.

„In jedem Menschen soll die Menschheit ausgebildet werden. Diese Aufgabe haben sich namentlich die Elementarschulen zu stellen, indem sie den Grund zur allgemeinen Menschenbildung von unterrichtlicher und von erziehlicher Seite legen. Nie darf die unendliche

neue Anschauungen zu vermitteln. Dies geschieht durch sinnliche Wahrnehmungen, durch Thatsachen und Erfahrungen. Einen Begriff durch eine angemessene Anschauung deutlich machen, heißt ihn versinnlichen. Hiezu dienen zweckmäßige Lehrmittel (s. Lehrmittel).

Da es aber auch eine innere Anschauung gibt, so darf sich der Unterricht nicht auf die äußere Anschaulichkeit beschränken. Was auf den verschiedeuen Lehrgebieten auf Gemüth und Willen des Kindes wirken kann, muß fruchtbar gemacht werden. Die Sittenlehre, die biblische Geschichte, die Weltgeschichte, die dem Schüler nahe liegenden Erzeugnisse der National-Literatur erweisen sich mannigfach als wirksame Förderungsmittel der innern Anschauung. Die Hauptsache hiebei ist, dass man die bereits vorhandenen Gefühle, den geistigen Gesichtskreis der Kinder überhaupt in Betracht zieht. Niemals aber gehe man über die Lebenserfahrung des Kindes hinaus.

Die Wichtigkeit des anschaulichen Unterrichts kennzeichnet Pestalozzi, wenn er in dem Buche „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" zusammenfassend sagt: „Wenn ich jetzt zurücksehe und mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des Unterrichts geleistet? so finde ich: Ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt." —

2. Der Unterricht sei zusammenhängend; er schreite stetig und lückenlos vor. In der Natur geht alles seinen steten Entwickelungsgang; das muß sich der Lehrer als Regel für den Unterricht gegenwärtig halten. Damit ist nicht gesagt, dass er jeden Lehrstoff erschöpfend bis aufs Kleinste zu behandeln habe; überall ist der Bildungsstand des Schülers für die Auswahl und Begrenzung des Lehrstoffes maßgebend. Dasjenige aber, was dem Schüler geboten wird, muß in allen seinen Theilen in logischem Zusammenhange stehen.

a) Eines muß durch das Andere vorbereitet werden.
b) Das Vorhergehende muß erst klar und bestimmt erfasst worden sein, ehe man zum Folgenden übergeht.
c) Der Lehrstoff muß durch Zerlegung in kleinere Partien für den Schüler übersichtlich gemacht werden.

3. Gehe beim Unterrichte vom Bekannten zum Un-

bekannten, vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren.

Das Bekannte ist der Erfahrungskreis des Schülers, das Unbekannte das Lehrziel. Der Anschauungsunterricht knüpft z. B. an den Erfahrungskreis des Schülers an und leitet zum Realunterrichte.

Das Bekannte ist auch in der Regel das Nahe; allein es muß hiebei das begrifflich Nahe von dem räumlich oder zeitlich Nahen unterschieden werden (s. Lehrgang). Hier kann nur das begrifflich Nahe gemeint sein.

Das „Leichtere" ist ein relativer Begriff. Was dem Einen das Leichtere ist, ist es nicht immer auch dem Andern. Die richtige Einsicht bezüglich der Kraft des Schülers ist hier im allgemeinen maßgebend.

Hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände lehrt die Erfahrung:

a) Das Concrete ist leichter zu fassen als das Abstracte;
b) was innerhalb des Ideenkreises der Schüler liegt, mit seinen schon erworbenen Vorstellungen Zusammenhang oder doch Ähnlichkeit hat, ist leichter, als das außer seinem Vorstellungskreise Liegende;
c) was weniger Vor- und Hilfskenntnisse erfordert, ist leichter, als das, zu dem mehr Kenntnisse nöthig sind;
d) was weniger Übung voraussetzt, ist leichter als das Gegentheilige. —

4. Als allgemeine Unterrichtsregel hat man wohl auch den Weg: vom Einfachen zum Zusammengesetzten bezeichnet; allein wenn dieser Weg auch in einzelnen Fällen der naturgemäße ist, so ist er es doch nicht in allen Fällen. Bei dem Unterrichte in Fertigkeiten wird er meist der richtige sein, in den Naturwissenschaften ist er es niemals. Soll die Regel:

Vom Einfachen zum Zusammengesetzten — Geltung haben, so muß sie mit der vorgenannten: Vom Leichteren zum Schweren zusammenfallen.

5. Man gehe von der Sache zum Zeichen, von dem Begriffe zum Wort — nicht umgekehrt.

„Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen. Aus solcher Anschauung entwickelt sich ein gewisses Wissen." (Comenius.)

Wichtigkeit dieser Aufgabe aus den Augen gelassen werden. Auch nehmen die irdischen Verhältnisse nach der Schulzeit die meisten Menschen in einem solchen Grade in Anspruch, daſs leicht nachgeholt wird, was etwa an Bildung für den gewöhnlichen Gebrauch im Leben versäumt worden sein sollte. Solches kann von den Mängeln der allgemeinen Bildung nicht gesagt werden.

Diese *allgemeine Bildung* hat die Elementarschule den in ihr versammelten Kindern *ganz* zu geben. Hier muß der Unterricht durchaus stets einfacher Art sein, und er darf die *praktische* Richtung nie verläugnen. Unter *praktischer Richtung* verstehe ich nicht die unausgesetzte Berücksichtigung des künftigen unmittelbaren Bedarfs im engen Lebenskreise, sondern *die* Art des Unterrichts, welche dem Schüler nichts gibt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des *Kopfes*, noch für die Erwärmung des *Gemüths*, noch für die Stärkung der *Willenskraft* eine Bedeutung hat. Alles, was er lernt, muß unmittelbar entweder *auf den menschlichen Geist* oder *im menschlichen Leben* anwendbar sein. Solchen Unterricht nenne ich im edlen Sinne des Wortes *praktisch*.

Wenn eine Schule unmittelbar und ausschließlich nur die künftigen Bedürfnisse berücksichtigen wollte, so würde diese Richtung nicht eine praktische, sondern eine *praktikantische* genannt werden müßen. Der Lehrer derselben wäre nicht ein *Praktiker* sondern ein *Praktikant*. Vor einem solchen hat niemand Respect, wohl aber vor einem guten, verständigen und gewandten Praktiker. Denn wir haben die Schüler nicht für die Schule, sondern für das Leben zu bilden. Praktisch verfahren heißt aber nicht: ungründlich verfahren." (*Diesterweg*.)

---

§. 28.

Aller Unterricht sei dem Entwickelungsgange des Schülers angemessen und übe die Selbstthätigkeit desselben.

Die Selbstthätigkeit des Menschen äußert sich, wenn auch in verschiedener Weise, so doch auf allen Stufen seiner Entwicklung (s. Erziehungslehre: Altersstufen). Der Unterricht hat dafür zu sorgen, daſs dieselbe in allen Entwicklungsperioden die rechte Förderung finde.

Auf der ersten Stufe äußert sich die Selbstthätigkeit vorwiegend als körperliche Thätigkeit. Die Erziehung nimmt diesen Trieb zur allseitigen Entwickelung des Leibes in Dienst.

Auf der zweiten Stufe äußert sie sich vorzugsweise als Sinnenthätigkeit. Die Erziehung muß für fleißige Übung der Sinne und für kräftige Aneignung von Anschauungen sorgen. „Alles wahre Wissen geht aus anschaulichem Erkennen hervor.“ In dieser Periode ist die geistige Selbstthätigkeit freies Spiel der Einbildungskraft; daher die Lust an Erzählungen, Märchen, Robinsonaden 2c.

Die körperlich-geistige Selbstthätigkeit des Kindes ist hier auch auf die Aneignung technischer Fertigkeiten zu richten.

Auf der dritten Stufe tritt unter normalen Verhältnissen die Fähigkeit der kräftigen Aneignung und des gedächtnismäßigen Behaltens unter der Zusammenwirkung der Empfänglichkeit und der Selbstthätigkeit lebhaft hervor. Es ist die Periode des Lernens, der Aufnahme jener Stoffe, die fürs Leben dauernd vorhalten müßen.

Parallel entwickelt sich die Denkfähigkeit mehr und mehr, Anlagen und Neigungen nehmen einen bestimmteren Charakter an und lassen bereits auf die künftige Lebensrichtung des Schülers Schlüsse zu.

So stellt sich etwa der Schüler rücksichtlich seiner Selbstthätigkeit bis zum 14. Lebensjahre dar. (Das Jünglingsalter s. Erziehungslehre.) In welchem Grade sich der Unterricht diesen Entwickelungsphasen accommodiert, entspricht er im allgemeinen der Forderung: die Thatkraft oder Selbstthätigkeit des Schülers zu üben.

Im besondern wird noch Folgendes zu beachten sein:

1. In der Volksschule ist Übung (im Gegensatze zum Docieren) die Hauptsache.

2. Man nehme im Sachunterrichte die Thätigkeit der Schüler auch durch mündliche und schriftliche Darstellung in Anspruch.

3. Was der Schüler sagen und machen kann, sage und mache er selbst, nicht der Lehrer.

4. Man entscheide sich bei der Wahl von Lehrformen zunächst für diejenige, welche die Kraft des Schülers am lebhaftesten in Anspruch nimmt.

5. Man behalte beim Unterrichte stets die ganze Classe im Auge und fordere überall eine rege Mitbethätigung aller Schüler am Unterrichte.

Nimmt der Lehrer auf allen Stufen des Unterrichts die Selbstthätigkeit des Schülers in der angedeuteten Weise in Anspruch, so wird der Unterricht auch dem natürlichen Entwickelungsgange und der Leistungsfähigkeit des Schülers entsprechen.

---

§. 29.

Der Unterricht sei bildend.

Der Jugendunterricht hat — wie schon wiederholt hervorgehoben wurde — einen doppelten Zweck: den der formalen und den der realen Bildung (s. materiale und formale Bildung).

Der Unterricht bildet einen Theil der Erziehungsthätigkeiten; daher muß aller Unterricht erziehend sein (s. Erziehung und Unterricht: Erziehender Unterricht).

Da der erziehende Unterricht auf Kraftbildung ausgeht, darf er nicht zum Spiel herabsinken. Das Spiel hat seine Zeit, und der Unterricht hat seine Zeit. Spielender Unterricht ist verwerflich, weil er die Kraft nicht bildet.

Der Mensch ist ein einiges Wesen; der Unterricht darf darum nicht einzelne Vermögen auf Kosten der andern bilden. Körper und Geist sollen gleichmäßig berücksichtigt werden; der Unterricht muß allseitige Bildung bezwecken.

Allseitige Bildung schließt aber nicht bloß Wissen in sich, sondern auch ein entschiedenes Können. Wahrhaft bildender Unterricht führt vom Wissen zum Können.

Endlich ist es von Wichtigkeit, dass wir dem Triebe des Kindes zu allseitiger Thätigkeit folgend, für eine entsprechende Mannigfaltigkeit der Lehrstoffe sorgen. Die verschiedenen Unterrichtsfächer treten daher in der Schule nicht streng nach einander, sondern in anziehendem Wechsel neben einander auf. Wie alle körperlichen und geistigen Functionen in den kürzesten Zeiträumen mit und neben einander wechseln, so müßen auch die verschiedenen Kräfte der Schüler durch den Unterricht nach allen Richtungen in Anspruch genommen werden. Im Leben ist es nicht anders; die Schule soll das Leben wiederspiegeln.

---

§. 30.

Der Unterricht bilde auf die Dauer.

Die formale Bildung, welche durch den Unterricht bewirkt wird, ist zwar an sich von großem Gewinn; allein auch die materiale Bildung darf nicht unterschätzt werden. Die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Schule vermittelt, sollen vom Schüler nicht für die Schule, sondern fürs Leben erworben werden.

Zu diesem Zwecke hat der Lehrer zweierlei zu beachten: er sorge für ein klares Verständnis der Sache und für eine feste Einprägung.

Ersteres setzt die Fasslichkeit des Unterrichts voraus, letzteres bedingt die zweckmäßige Inanspruchnahme und Schulung des Gedächtnisses.

Fasslich ist der Unterricht dann, wenn dem Schüler die Aneignung und Festhaltung des Unterrichtsstoffes leicht gemacht wird. Sie wird ihm leicht gemacht durch kräftige Anschauungen.

Kräftige Anschauungen sind abhängig von der Zeitdauer des Eindruckes (s. Erziehungslehre). Diese Zeitdauer des Eindruckes wird verkürzt, wenn ich im Unterrichte zu schnell vorschreite, und — was damit zusammenhängt — wenn ich den Schüler mit Lehrstoff überbürde. Die Folge davon ist, dass der Unterricht keinen dauernden Erfolg hat.

Das Festhalten des Unterrichtsstoffes ist Sache des Gedächtnisses (s. Erziehungslehre). Der Lehrer übe und stärke daher das Gedächtnis seiner Schüler, wiederhole oft und sorge dafür, dass das, was fürs Leben erlernt wird, auch fürs Leben behalten werde. Hier heißt die Regel:

Wiederhole und übe!

Wiederholungen können eintreten:

1. Vor oder nach jeder Lehrstunde. Die Hauptsache bei solchen Wiederholungen ist die Mannigfaltigkeit in der Behandlung des Stoffes. Die Form der Vergleichung ist eine sehr empfehlenswerte.
2. Nach Abschluss eines Lehrabschnittes, am Ende der Woche, des Monats, des Semesters, ganz besonders aber am Ende des Schuljahres.

3. Bei Erklärungen und Begriffsentwickelungen, die einen bereits erledigten Lehrstoff zur Voraussetzung haben.
4. Freischreibübungen als Reproductionen sind schließlich für Wiederholungen recht ersprießlich.

Übung macht den Meister! Durch Übung wird die Thatkraft erregt. Sie führt vom Wissen zum Können. Lehren ohne Lernen ist wirkungslos.

Gewisse Übungen werden durch speciell gegebene Aufgaben bezweckt. (Über die äußere Seite derselben s. Aufgebende Lehrform.) Die innere Seite derselben beleuchtet Diesterweg in treffender Weise:

1. „Es wird nichts aufgegeben, auch nicht, um die Schüler zu beschäftigen (was manche unverständige Eltern für alle Stunden verlangen, dem nie ein Lehrer nachgeben darf), sondern weil die Aufgaben das Lernen fördern, die Selbständigkeit und Selbstthätigkeit des Schülers erhöhen und ihm den Stoff bewältigen helfen. Die Aufgaben müßen also sorgfältig gewählt werden, durchaus der Sache, dem Alter und den Kräften der Schüler entsprechen.

2. Je kleiner und schwächer die Schüler sind, desto weniger können sie zu Hause für sich arbeiten.

3. Der Lehrer soll den Schülern den Stoff einüben, nicht diese sich selbst, weil sie es (in der Regel) nicht können. In dem zehnten Theil der Zeit lernen die Schüler unter der Leitung des Lehrers in gespannter Aufmerksamkeit mehr, als sie allein, in der Zerstreuung oder gar Ermüdung zu Hause in der zehnfachen Zeit lernen. Tausenden von Schülern und Hunderttausenden von Eltern wird die Schule verleidet durch die Qual, welche ihnen die Privatarbeiten aufhalsen; und was hilft das Lernen mit Angst und Qual, wie raubt es die edle Zeit, die dem Spieltrieb und der beliebigen Bestimmung der Eltern überlassen werden muß! Darum Beschränkung aller häuslichen Aufgaben auf das gehörige Maß, auf das unentbehrliche Minimum. Allenthalben werfe jeder Lehrer die Frage auf: Sind diese Privatarbeiten nicht zu entbehren, nicht entbehrlich zu machen?

4. Das Privatarbeiten muß gelehrt werden und zwar in der Schule. Es ist nicht genug, dass eine an sich zweckmäßige Aufgabe gegeben werde; der Schüler muß auch befähigt werden, sie zweckmäßig zu vollbringen. Wie quälen sich die armen Kinder, wenn sie

dieses nicht wissen! Darum lehre der Lehrer sie, wie man memoriert, sich präpariert, repetiert, einen Aufsatz schreibt, Aufgaben ausrechnet u. s. w., dadurch, dass er gemeinschaftlich mit ihnen memoriert, repetiert u. s. w. So ist der Lehrer der wahre Freund des Schülers, was mehr heißen will, als sein Meister sein.“ —

---

§. 31.

Der Unterricht führe zu einer einheitlichen harmonischen Bildung.

Einheitlichkeit ist nicht Einförmigkeit, sondern Einstimmigkeit und zweckmäßiges Ineinandergreifen der einzelnen Theile des Unterrichts zum Zwecke der Schulerziehung.

Innerlich besteht diese Einheitlichkeit in der Verwirklichung des formalen und realen Bildungszweckes, äußerlich in dem gleichmäßigen Fortschreiten der Schüler auf allen Erkenntnisgebieten.

In der denkenden Thätigkeit jedes Menschen liegt etwas Centrales. Dies zeigt sich darin, dass die auf verschiedenen Gebieten und zu verschiedenen Zeiten gewonnenen Kenntnisse sich wechselseitig durchdringen und einheitlich verbinden. Der Unterricht kommt diesem Bedürfnisse zu Hilfe, wenn er:

a) das in einem Gegenstande bereits Behandelte zur Erklärung des neu Hinzukommenden verwendet;
b) wenn er die zusammengehörigen Glieder einer Unterrichtsgruppe in zweckmäßige Verbindung bringt, z. B. geographische und historische Stoffe.

Am leichtesten wird die Einheit im Unterrichte da ermöglicht, wo ein Lehrer den gesammten Unterricht in Händen hat. Daher hat in der Volksschule das Classensystem den unbedingten Vorzug vor dem Fachlehrersystem.

(Wo mehrere Lehrer an einer Schule wirken, ist die Einheit des Unterrichts durch Conferenzen und fleißige Berathungen der Lehrer unter einander zu erhalten.)

Das Wesen harmonischer Bildung charakterisiert Schlosser wahr und bestimmt, wenn er sagt:

„Der Kopf muß heiter und gerade denken. Das Herz muß warm fühlen und Wahrheit und Gerechtigkeit sein Element sein lassen.

Der vollkommene Mensch muß in sich Kraft haben, sein Glück selbst und unabhängig von andern Menschen sich zu schaffen, muß thätig sein, was er thut, mit Empfindung und Stärke, um des Guten, nicht um anderer Menschen willen thun.

Er muß körperliche Kraft genug haben, um die ihn umgebende Natur zu dulden, sich muthig aus Gefahren zu reißen, muthig und kühn dem zu widerstehen, was ihn nöthigen will, seinem Kopf und Herzen zu entsagen.

Er muß voll Liebe sein gegen andere Menschen und voll Liebe gegen Gott, muß begeistert sein bei dem Anblicke der innern Wahrheit, innern Schönheit, innern Güte.“ —

Das ist das Ideal harmonischer Bildung.

Dieses Ideal strebe die Schule an ihren Zöglingen zu verwirklichen.

Vierter Abschnitt.

Von den Personen und Stätten des Unterrichts.

§. 32.

Familie und Volksschule.

Wenn, wie im § 3. dargelegt wurde, der Unterricht als Erziehungsmittel aufzufassen ist, wenn somit die Erziehung ohne Unterricht, und Unterricht ohne Erziehung im pädagogischen Sinne nicht gedacht werden kann; so erscheinen die Stätten des Unterrichts auch als Erziehungsstätten, und umgekehrt.

Die erste und vornehmlichste Bildungsstätte ist die Familie. Nach den gegenwärtigen Bildungsverhältnissen reicht sie jedoch nicht aus, um die ganze Erziehung des Menschen zu vermitteln. Die Schule, und zwar zunächst die öffentliche Volksschule unterstützt und ergänzt, setzt fort und bringt in gewissem Sinne zum Abschluss, was die Familie begonnen hat. Dies geschieht auf Veranstaltung und unter der Aufsicht des Staates.

Man hat gegen die Berechtigung und Nützlichkeit der Volksschule Einwände erhoben. Man hat unter andern behauptet:

1. Die Kinder würden durch die Schule dem Familienleben entfremdet;
2. sie würden einer dem Leben und selbst ihrer individuellen Beschaffenheit fremden Behandlung unterzogen und
3. der Verführung ausgesetzt.

Hierauf ist zu bemerken:

1. Dass die Familie nicht die Mittel besitzt, um dem künftigen Gemeinde- und Staatsangehörigen eine auslangende allgemeine Bildung zu sichern;
2. dass die öffentliche Schule eher in der Lage ist, fürs Leben zu erziehen, da sie unstreitig Selbstkenntnis, Menschen- und

Weltkenntnis sicherer zu vermitteln vermag, als dies durch den Privatunterricht geschehen kann; und

3. dass die Volksschule der wahren Charakterbildung zuträglicher ist, als eine Isolierung des Zöglings im Privatunterricht.

Mag in einzelnen Fällen der Privatunterricht seine Berechtigung haben, ja sogar mit Rücksicht auf die Individualität der Kinder nothwendig sein, so kann doch der Privatunterricht im Großen und Ganzen nur als Ausnahme von der Regel gelten.

Je gewissenhafter und eifriger ein Privatlehrer ist, um so mehr wendet er seine Kraft dem Schüler zu. Wenn auch sein Unterricht der allgemeinen Fassungskraft des Kindes angemessen ist, so pflegt er doch häufig zu übersehen, dass die kindliche Kraft nicht auslangt, eine Stunde hindurch der des Lehrers die Wage zu halten.

Wo jedoch viele Schüler sind, vertheilt sich die Kraft des Lehrers, eben so wie die Inanspruchnahme der Schüler.

Die Leistungen jedes Einzelnen und somit der ganzen Classe befriedigen Lehrer und Schüler, und allgemeiner Wetteifer erzeugt jene Freudigkeit am Lernen, welche man nur beim Classenunterrichte findet, und welche die erste Bedingung für den Erfolg ist.

Auch ein physisches Moment ist zu berücksichtigen. Die leibliche Entwickelung auch des gesundesten Kindes bringt Stunden und Tage der Verstimmung mit sich, welche zur Geistesarbeit untauglich macht. Solche Verstimmungen entgehen häufig dem Auge des Arztes wie der sorgsamsten Mutter; aber der Lehrer findet sie leicht heraus. Im Classenunterricht kann er diesen Zustand berücksichtigen und dem Schüler schonend darüber hinaushelfen. Der Privatlehrer jedoch muß entweder den Unterricht aussetzen oder ihn bei ungenügenden Leistungen fortsetzen. Daher kommen im Einzelunterrichte Tage und Wochen, in denen nichts gelernt, dafür aber die Gesundheit des Schülers wesentlich beeinträchtigt wird.

---

§. 33.

Der Volksschullehrer.

In der Erziehungslehre wurden bereits die beiden Fragen beantwortet: Wer soll Erzieher sein? und: Welchen Anforderungen

hat er zu entsprechen? (s. Capitel: Der Erzieher.) Ebenso wurde bei der Betrachtung der Lehrweise die Persönlichkeit des Lehrers in den Vordergrund gestellt.

Aus allem geht hervor, dass der Lehrer der wichtigste Factor auf dem Gebiet der Volksbildung ist — wohlgemerkt: der tüchtige Lehrer!

Als nothwendige Erfordernisse eines guten Lehrers mögen außer den früher berührten noch folgende angesehen werden:

1. Ein gesunder Körper und gesunde Sinne. Auffallende körperliche Gebrechen und ein schlechtes Sprachorgan sind seiner Wirksamkeit — wenn auch nicht immer — so doch häufig abträglich.

2. Gewandtheit des Geistes, ein gutes Gedächtnis, eine lebendige und geregelte Einbildungskraft, schnelle Urtheilskraft.

3. Ein reiches Maß geordneten Wissens und Sicherheit in der Beherrschung des Lehrstoffes, der Methode und Disciplin.

4. Kindlicher Sinn, Liebe zu den Kindern, Sanftmuth und Geduld, Freundlichkeit und Ernst.

5. Liebe zu seinem Beruf und Begeisterung für die hohen Zwecke desselben.

6. Fleiß und Gewissenhaftigkeit in allem, was ihm obliegt.

7. Selbstbeherrschung. Er halte sich frei von Zorn und Ungeduld.

„Soll tragen mit Geduld dein Lehrling Lernbeschwerden,
So mußt du Lehrer selbst nicht ungeduldig werden.
Denn Schweres hat zu thun der Lehrling wie der Lehrer,
Das leichter durch Geduld, durch Ungeduld wird schwerer."

(Rückert.)

8. Vaterlandsliebe und echte Religiosität.

In Summa: Die tüchtige Persönlichkeit des Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen.

---

§. 34.

Die Fortbildung des Lehrers.

In der Lehrer-Bildungsanstalt wird die Grundlage zur Berufsbildung des öffentlichen Erziehers gelegt. Auf dieser Grundlage hat sich der Lehrer unausgesetzt weiter zu bilden. Im IV. Capitel des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 heißt es:

§. 43. „Die pädagogische und wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer soll durch Schulzeitschriften, Lehrerbibliotheken, periodische Conferenzen und Fortbildungscurse gefördert werden.

§. 44. In jedem Schulbezirke ist eine Lehrerbibliothek anzulegen.

Mit der Verwaltung der Lehrer-Bibliothek wird eine von der Bezirks-Lehrerconferenz gewählte Commission betraut.

§. 45. In jedem Schulbezirke ist mindestens einmal jährlich unter der Leitung des Bezirks-Schulinspectors eine Lehrer-Conferenz abzuhalten.

Aufgabe derselben ist die Berathung und Besprechung über Gegenstände, welche das Schulwesen betreffen, insbesondere über die Lehrfächer der Volksschule, über die Methoden des Unterrichts, Lehrmittel, Einführung neuer Lehr- und Lesebücher, Schulzucht u. d. m.

Sämmtliche Lehrer der öffentlichen Volksschulen und Lehrer-Bildungsanstalten des Bezirkes sind verpflichtet, sich an der Conferenz zu betheiligen.

§. 46. In jedem Lande finden nach je drei Jahren Conferenzen von Abgeordneten unter dem Vorsitze eines Landesschulinspectors statt (Landesconferenzen).

§. 47. Die Fortbildungscurse für Lehrer werden an den Lehrerbildungsanstalten, in der Regel zur Zeit der Herbstferien abgehalten.

Die Lehrer sind verpflichtet, einer Aufforderung von Seiten der Landes schulbehörde, sich an den Fortbildungscursen zu betheiligen, Folge zu leisten.“

Das sind die gesetzlichen Vorschriften, welche der Staat vorschreibt; allein der Lehrer darf sich auf die Beobachtung dieser Vorschriften nicht beschränken.

Das Unerläßliche für seine Fortbildung ist, daſs der Lehrer:

1. unausgesetzt mit seinem Amte und Berufe sich beschäftigte und auf alles achte, was ihm darin zur Förderung ersprießlich sein kann;

2. daſs er es nie an einer gewissenhaften Vorbereitung auf den Unterricht fehlen lasse, damit sein Unterricht nicht zum handwerksmäßigen Schlendrian herabsinke;

3. daſs er auch außerhalb der Schule das rechte Interesse für das Wesen des Kindes an den Tag lege; das Studium der kindlichen Natur ist ein wesentliches Fortbildungsmittel; und

4. daſs er das Leben des Volkes, dessen Denk- und Ausdrucksweise immer genauer kennen zu lernen suche.

Von hohem Wert für die Fortbildung des Lehrers ist ferner die Lectüre. Zunächst gehören hieher:

1. Schriften pädagogischen und didaktischen Inhalts;

2. Werke aus der volksthümlichen und Jugendliteratur;

3. Werke der Classiker.

Der Nutzen der Lectüre hängt jedoch nicht allein davon ab, dass man liest, sondern auch wie man liest.

1. Der Lehrer lese nicht viele, aber gute Schriften.

2. Er lese gute Schriften öfter und mit der Feder in der Hand.

3. Er stelle über das Gelesene Beobachtungen an und prüfe reiflich, ob es auch praktisch durchführbar sei.

Ein nicht zu unterschätzendes Mittel der Fortbildung wird endlich der Lehrer im Verkehr mit tüchtigen Amtsgenossen finden. Dieser Verkehr wird einerseits durch die vorgeschriebenen Conferenzen herbeigeführt, andererseits durch den selbstgewählten Anschluss der Lehrer unter einander, namentlich aber durch den Besuch von Schulen hergestellt.

Wohl dem jungen und unerfahrenen Lehrer, der sich an ältere wackere Amtsgenossen schließt; er wird bewahrt bleiben vor vielen Misgriffen, aber auch vor Versumpfung und Indifferentismus!

---

§. 35.

Die Schulzucht.

Schulerziehung und Schulzucht kann man theoretisch unterscheiden. Die Schulerziehung umfasst das Ganze aller der Schule zukommenden Erziehungsthätigkeiten (erziehender Unterricht), Schulzucht nur einen Theil derselben.

Von dieser soll hier die Rede sein.

Insofern die Schule im allgemeinen die Aufgabe hat, die häusliche Erziehung zu unterstützen und zu ergänzen, wird die Schulzucht in der Hauptsache ein Abbild guter häuslicher Zucht sein müßen. Positiv wird sie den Schüler an gewisse Tugenden zu gewöhnen, negativ ihm gewisse Untugenden abzugewöhnen haben. Das Walten des Lehrers in der Schule muß so viel als möglich dem Walten des Vaters in der Familie nahe kommen.

Ein vollständig getreues Abbild von der Familie kann jedoch die Schule niemals sein. Das Zusammensein von 60, 80 und mehr Kindern in einer und derselben Classe macht zunächst eine feste Norm

nöthig, eine Schulordnung. Die Familie hat ihr lebendiges Gesetz in Vater und Mutter und der natürlich sich ergebenden Hausordnung.

Da die Schule jedoch als ein Ergebnis des Bedürfnisses, als eine künstliche Gemeinschaft anzusehen ist, so muß sie auch durch eine vorbedachte Ordnung geleitet werden. Der lebendige Vermittler der Schulordnung ist der Lehrer.

Alle Schulgesetze seien kurz, einfach und fasslich; die Handhabung derselben sei ernst, consequent und umsichtig. Besser keine Gesetze als eine schlaffe, ungleiche, willkürliche Handhabung derselben. Die Jugend muß in der Schule sich in gesetzliche Ordnung schicken lernen: denn die Schule hat fürs Leben vorzubilden. „Der erste Schritt in die Schule ist die erste öffentliche Handlung des Knaben." (Döderlein.)

Auf keinen Fall ist jedoch zu übersehen, dass die Handhabung von Schulgesetzen etwas anderes ist, als die Ausführung der Gesetze im bürgerlichen Leben. Der Richter als solcher handhabt das Gesetz „ohne Ansehen der Person", der Lehrer als das lebendige Gesetz in der Schule muß es „mit Ansehen der Person" ausführen. Darum: „Nicht sowohl allen dasselbe, als jedem das Seine!"

Um des Schulzweckes willen haben die Schulgesetze zunächst darauf zu dringen, dass die Schüler regelmäßig und pünktlich zur Schule kommen. Je pünktlicher und gewissenhafter der Lehrer in dieser Richtung ist, um so sicherer wird der Erfolg dieser gesetzlichen Maßregel sein.

Während des Unterrichts herrsche in der Schule Stille. Sie ist äußere Lebensbedingung des Unterrichts und hängt mit der Aufmerksamkeit aufs innigste zusammen (s. Erziehungslehre).

Bei der Schulzucht ist auch die körperliche Haltung nicht zu übersehen. Der Gebildete weiß seine Glieder zu beherrschen, der Ungebildete wird von ihnen, d. i. von seiner Trägheit beherrscht. Die richtige Körperhaltung ist übrigens theilweise von der Beschaffenheit der Sitzgeräthe bedingt. *)

---

*) Am zweckmäßigsten sind jene Schulbänke (Subsellien), welche so eingerichtet sind, dass die auf denselben sitzenden Kinder bei wagrechter Lage der Oberschenkel und bei lothrechter Lage der Unterschenkel mit der Fußsohle den Fußboden berühren, dass ferner die Schüler beim Schreiben ohne Krümmung des Rückens sich bloß vorwärts dem Pultbrette zu nähern und den Vorderarm nur vorzustrecken und mäßig zu heben haben. Jede Schulbank muß eine passende Rückenlehne haben.

Auch die Beschaffenheit des Schullocales ist für die Schulzucht nicht gleichgültig (s. meine Anfänge der Erziehungslehre). Das Schulzimmer darf auch des Schmuckes nicht entbehren. Das Bild des Kaisers sollte in keinem Lehrzimmer fehlen.

Die erste Grundlage zur Pflege des Schönheitssinnes ist die Reinlichkeit. Der Lehrer schlage diese Sorge nicht gering an.

Man hat es häufig beklagt, dass das Massenleben der Schule Unbequemlichkeiten und Gefahren mit sich bringe, man darf aber auch nicht übersehen, dass es bei guter Zucht mancherlei wichtige Vortheile bietet. Zu diesen gehört die gemeinschaftliche Schulandacht, die das spätere kirchliche Gemeindeleben vorbildet, der Chorgesang und die Massenspiele, die das Gemüthsleben der Jugend nahe berühren (s. Erziehungslehre: Das Spiel des Kindes).

Endlich wird es dem Lehrer nicht gleichgültig sein dürfen, wie sich die Kinder außerhalb der Schule und namentlich auf dem Schulwege verhalten.

Die Schul- und Unterrichtsordnung behandelt das Capitel IV „Von der Schulzucht" in folgenden Paragraphen:

§. 21. Das Ziel aller Jugendbildung ist ein offener, edler Charakter. Zur Anbahnung desselben hat der Lehrer auf ein wahrhaft sittliches Verhalten der Jugend, auf Pflicht und Ehrgefühl, auf Gemeinsinn, Menschenfreundlichkeit und Vaterlandsliebe unausgesetzt hinzuwirken. Er ist berechtigt und verpflichtet, hiezu alle gesetzlich erlaubten und pädagogisch bewährten Mittel in Anwendung zu bringen.

§. 22. Jeder Schüler ist insbesondere zur Reinlichkeit und Ordnung, zum pünktlichen Gehorsam und anständigen Betragen anzuhalten.

Die Reinlichkeit hat sich nicht bloß auf den Körper, sondern auch auf die Lehr- und Lernmittel, die Schulgeräthe, die Schulzimmer und die übrigen Räume des Schulhauses zu erstrecken.

Kinder, welche mit einem ekelhaften körperlichen Zustande behaftet sind, oder durch ihre Anwesenheit in der Schule die Verbreitung einer ansteckenden Krankheit befürchten lassen, sind von der Schule ferne zu halten, und erst nach Beseitigung dieses Hindernisses wieder zuzulassen.

§. 23. Die Schüler haben rechtzeitig in der Schule zu erscheinen und dürfen sich ohne Erlaubnis nicht aus dem Lehrzimmer entfernen.

Nach den ersten zwei Stunden jedes halbtägigen Unterrichtes tritt eine Pause von 15 Minuten ein, während welcher, wo es die Verhältnisse gestatten, die Schüler mit Erlaubnis des Lehrers classen- oder abtheilungsweise das Schulzimmer verlassen können. Körperbewegungen aus dem Bereiche des Zimmerturners werden einen Ersatz bieten, wo oder wenn ein Verlassen des Schulzimmers nicht möglich ist.

Für die Kinder der zwei untersten Altersstufen hat auch schon nach der ersten Unterrichtsstunde eine Pause von fünf Minuten einzutreten.

§. 24. Erziehungsmittel sind mit besonderer Rücksicht auf die Eigenthümlichkeiten des Kindes anzuwenden. In keinem Falle dürfen Strafen das sittliche Gefühl des Kindes oder dessen Gesundheit gefährden. Die körperliche Züchtigung ist unter allen Umständen von der Schule ausgeschlossen.

Im allgemeinen gelten als Disciplinarmittel das Lob, die Belohnung mit Ausschluss von Jahresprämien; andererseits die Warnung, der Verweis, Stehen- oder Heraustretenlassen in oder außer der Bankreihe, Zurückbehalten in der Classe unter entsprechender Aufsicht (mit thunlicher Verständigung der Eltern), Vorladung des Kindes vor die Lehrer-Conferenz (an einclassigen Schulen vor den Vorsitzenden der Ortsschulbehörde), endlich zeitweilige Ausschließung.

Die letztere kann nur ausnahmsweise in Fällen, wo das Verbleiben eines Kindes in der Schule die Sittlichkeit der Mitschüler dringend gefährdet, auf den Antrag des Leiters der Schule (an mehrclassigen Schulen auf den Antrag der Lehrerconferenz) von der Ortsschulbehörde verfügt werden. In Bezug auf die von der Schule ausgeschlossenen Kinder finden die Bestimmungen des §. 20 des Reichsvolksschulgesetzes Anwendung: (Die Eltern oder deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist.)

Eigenmächtiges Ausbleiben der Kinder aus der Schule ist sogleich den Eltern zur Abhilfe bekannt zu geben.

Hieher gehört auch, was die Schul- und Unterrichtsordnung im V. Capitel „Von den Pflichten der Lehrer" sagt:

§. 27. Es ist dem Lehrer untersagt, den Schulkindern die Verrichtung von Geschäften aufzutragen, welche mit der Schulzucht unverträglich sind oder mit dem Unterrichtszwecke in keinem Zusammenhange stehen.

§. 28. Sein Strafamt hat der Lehrer in stetem Bewusstsein seiner Pflicht und seiner sittlichen Verantwortlichkeit zu üben. Mit den Strafmitteln soll er sparsam und haushälterisch verfahren.

§. 29. Der Lehrer hat den im Interesse des Unterrichts und der Erziehung nothwendigen Verkehr mit dem Elternhause und das einträchtige Zusammenwirken mit demselben nach Kräften zu fördern. Insbesondere soll er sich bei wiederholten Gebotsübertretungen der Schüler in Verbindung mit den Eltern oder deren Stellvertretern setzen, um über die weiter anzuwendenden Strafmittel Rücksprache zu nehmen.

Der Lehrer hat darauf zu achten, dass die Schulräume und Schulgeräthschaften stets in reinlichem Zustande sich befinden; er hat ferner die Schullocalitäten auf eine ihrer Bestimmung zuwiderlaufende Weise weder selbst zu benützen, noch auch benützen zu lassen. Für muthwillige Beschädigungen haftet der Thäter. In allen Fällen, wo eine Verbesserung oder Vermehrung der Schulgeräthe sich als nothwendig herausstellt, hat sich der Leiter der Schule um Abhilfe an die Ortsschulbehörde und, falls die Abhilfe nicht erfolgt, an die Bezirksschulbehörde zu wenden.

§. 30. An einclassigen Schulen hat der Lehrer eine Viertelstunde vor Beginn des Unterrichts im Lehrzimmer zu erscheinen, die für den Unterricht festgesetzten

Stunden pünktlich zu beginnen und zu schließen. An mehrclassigen Schulen hat die Lehrer-Conferenz wegen Überwachung der Kinder vor Beginn des Unterrichtes die nöthige Vorkehrung zu treffen. Kein Lehrer darf den Unterricht ohne gesetzliche Berechtigung unterbrechen, aussetzen oder verkürzen, oder irgend welche Veränderungen in der Unterrichtszeit vornehmen.

Im Falle eingetretenen Unwohlseins ist an einclassigen Schulen die Ortsschulbehörde, an mehrclassigen der Leiter der Schule rechtzeitig in Kenntnis zu setzen.

---

§. 36.

Fach- und Berufsschulen.

Über das Gebiet der allgemeinen Volks- und Bürgerschule hinausreichend bestehen noch besondere Fach- und Berufsschulen.

Gymnasien und Realschulen sind Mittelschulen, welche für die Hochschulen vorbereiten. Sie kommen, da sie die praktische Seite des Lebens nicht unmittelbar im Auge zu behalten haben, hier nicht in Betracht.

Die Gewerbsverhältnisse der Gegenwart erfordern aber eine besondere Pflege jener Gegenstände, die unmittelbar mit den verschiedenen Zweigen des Handwerks und der Industrie im Zusammenhange stehen. Diesem Bedürfnisse entsprechen die Gewerbeschulen, sowie jene Fachcurse, welche im Sinne des §. 10 des Reichsvolksschulgesetzes eine specielle landwirtschaftliche oder gewerbliche Ausbildung gewähren.

Von den Fach schulen sind die Berufs schulen zu unterscheiden. Letztere vermitteln diejenige Gesammtbildung, welche den Schüler theoretisch wie praktisch für einen bestimmten Beruf befähigt. Dazu gehören: Lehrerbildungsanstalten, Handelsschulen, Forstschulen u. s. w.

---

§. 37.

Nothschulen für kleine Kinder.

Es ist eine heilige Pflicht der Menschheit, Sorge zu tragen, dass kein Kind zu einem unheilbringenden Mitgliede der menschlichen Gesellschaft heranwachse. Es darf daher nicht dem Zufall überlassen werden, ob ein verlassenes unglückliches Kind dem Verderben an-

heimfalle oder nicht. Diesem Gedanken entspricht die Errichtung von Waisenhäusern, Krippen- und Bewahranstalten.

Die drückende Armut in den untern Ständen, namentlich in den Städten, welche zu geistiger und körperlicher Verwahrlosung führt, machte die Anlegung von Krippen nothwendig. Diese Anstalten nehmen in der Regel Kinder auf, welche das zweite, auch dritte Lebensjahr noch nicht überschritten haben.

Marbeau, welcher den ersten Anstoß zur Errichtung von „Krippen" (Crêches) gab, kennzeichnet die Tendenz dieser Anstalten, wenn er sagt: „Das Kind zu beaufsichtigen, während die Mutter arbeitet, es zu pflegen, so lange sie abwesend ist, bei seiner Erziehung behilflich zu sein: das ist die menschlichste, vernünftigste und erfolgreichste Hilfe."

Die Gepflogenheit, Kinder im Alter bis zum sechsten Jahre in Aufsichtsanstalten unterzubringen, ist nicht neu. Einrichtungen aber, welche wir gegenwärtig Bewahranstalten und Kleinkinderschulen nennen, entstanden erst in jüngster Zeit.

Dem durch sein wohlthätiges Wirken auch sonst rühmlich bekannten Pfarrer Oberlin in Steinthal im Elsaß gebührt der Ruhm, hierin vorangegangen zu sein. Um das Jahr 1780 errichtete er eine Schule, in welcher aufsichtslose Kinder Aufnahme fanden. Die älteren lernten stricken, spinnen, nähen 2c. Sein Beispiel fand in allen civilisirten Ländern Nachahmung. Die meisten Bewahranstalten hat Österreich aufzuweisen, wie dies auch gegenwärtig der einzige Staat ist, welcher das Kindergartenwesen einer gesetzlichen Regelung unterworfen hat.*)

Überall geht jedoch das pädagogische Bestreben dahin, die „Kleinkinderschulen" ihres Schulcharakters zu entkleiden, den verfrühenden Unterricht daraus zu verbannen und sie im Sinne der Fröbel'schen Kindergärten umzugestalten.

---

§. 38.

Kindergärten.

Der Gründer der Kindergärten ist Friedrich Fröbel. Er war gleich Pestalozzi von den höchsten Ideen der Zeit getragen und suchte in der Erziehung diesen Ideen gerecht zu werden.

*) In Wien wurde durch die Bemühungen des Pfarrers Lindner und des J. R. v. Wertheimer im J. 1830 in der Vorstadt Landstraße die erste Bewahranstalt eröffnet.

Er geht von dem Gedanken aus, dass alle Reformen der Schule auf so lange haltlos sind, so lange die Mutter nicht nach den Gesetzen der Natur ihr Kind erzieht.

Er verlegt darum einen Theil der mütterlichen Aufgabe in den Kindergarten, in welchem er die Kinder vor ihrer Schulpflichtigkeit vereinigt wissen will,

1. um auf die häusliche Erziehung ergänzend und verbessernd einzuwirken;

2. um das Kind aus dem Einzelleben heraus zum Verkehr mit seinesgleichen zu führen, und

3. um dem weiblichen Geschlechte Gelegenheit zu geben, sich auf seinen erzieherischen Beruf vorzubereiten.

Die Mittel zur Erreichung seines eigentlichen Zweckes sind geregelte, systematische Spiele und Beschäftigungen, die in regelmäßigen Zeiträumen mit einander wechseln sollen, und für welch letztere die Beschäftigung derart begrenzt ist, dass das Kind zuerst schaffen und zerstören kann (Baukasten), während es in zweiter Reihe durch Flechten, Falten ꝛc etwas schaffen soll, das bleibt. Auf diese Weise soll der angeborene Thätigkeitstrieb des Kindes Befriedigung finden. (Mittel der Kindergartenerziehnng s. Erziehungslehre.)

Krippen, Kinderbewahranstalten und Kindergärten müßen, wenn sie wahrhaft segensreich wirken sollen, mit einander und mit der Schule in organische Verbindung treten, für Leibes- und Geistesübung gleichmäßige Sorge tragen, überhaupt ihre Thätigkeit unter den höheren Gesichtspunkt der Erziehung stellen. (Vergl. Böhm, Gesch. d. Päd.)

Übereinstimmend hiemit werden in der Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 22. Juni 1872 folgende Bestimmungen erlassen, betreffend

A. Die Kindergärten.

§. 1. Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Übung des Leibes und der Sinne, so wie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten.

§. 2. Die Mittel der Kindergartenerziehung sind: Beschäftigungen, welche den schaffenden und gestaltenden Thätigkeitstrieb bilden, Bewegungsspiele mit und

ohne Gesang, Anschauen und Besprechen von Gegenständen und Bildern, Erzählungen und Gedichtchen, endlich leichte Gartenarbeiten.

Aller Unterricht im Sinne der Schule ist ausgeschlossen.

§. 3. Die Aufnahme in den Kindergarten darf nicht vor dem Antritt des vierten Lebensjahres und die Entlassung aus demselben muß im Sinne des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres der Zöglinge erfolgen.

B. **Die Kinderbewahranstalten.**

§. 26. Die Kinderbewahranstalt hat die Aufgabe, Kinder der arbeitenden Classen zur Beaufsichtigung und zweckmäßigen Beschäftigung aufzunehmen, dieselben an Reinlichkeit, Ordnung und gute Sitte zu gewöhnen und ihnen Liebe zur Arbeit einzuflößen.

Auch in diese Anstalten dürfen Kinder vor zurückgelegtem dritten Lebensjahre nicht aufgenommen werden.

C. **Die Krippen.**

§. 27. Warteanstalten oder Krippen (Crêches), welche aus humanitären Rücksichten Kindern unter drei Jahren jene Pflege angedeihen lassen, die ihnen die Eltern nicht gewähren können, sind lediglich den sanitätspolizeilichen Normen unterworfen.

Einer ernsten Rücksicht für die Erziehung im Kindergarten möge schließlich noch gedacht werden: „Möge der Kindergarten nie zum öffentlichen Lustgarten für das schaulustige Publicum und nie die Naivetät der Kleinen zum Gegenstande gefallsüchtiger Production gemacht werden.“

„Wehe den Lehrern,“ sagt Raumer, „welche darauf ausgehen, diese armen Kleinen und ihre eigenen Künste in den Kleinen sehen zu lassen, welche sie abrichten, dass sie beim öffentlichen Examen, ja allen und jedem Besucher mit einer, in so jungen Jahren ganz unnatürlichen, widerwärtigen Schauspielerkeckheit und Ziererei vorsingen, vordeclamieren, ja vorbeten müßen.“

---

§. 39.

Blindenschulen.

Die Geschichte des Blindenwesens läßt sich in einen Reimspruch zusammenfassen:

„Verehrt, ernährt, belehrt.“

In alter Zeit wurde der Blinde „verehrt“; man schrieb ihm Prophetengabe zu, weil er, von der Gegenwart unbeirrt, nur in sich

schaut, und das Angeschaute offenbart. Im ganzen Alterthume vermissen wir jedoch jede Fürsorge für Blinde.

Erst mit dem Eintritt des Christenthums bricht auch für die Blinden eine bessere Zeit an. Christus heilte einen Blinden; und wo seine Lehre Eingang fand, sorgte man dafür, dass kein „Blinder mehr am Wege sitze und bettele“. Man versorgte, „ernährte“ diese unglücklichen Viersinnigen; allein man blieb bei dieser leiblichen Fürsorge stehen. Wohl hat es in späteren Jahrhunderten der christlichen Zeit einzelne Blinde gegeben, die in wissenschaftlicher oder in künstlerischer und technischer Beziehung gebildet wurden, allein ein allgemeiner Blindenunterricht wurde erst in neuester Zeit eingeführt.

Im Jahre 1784 gründete der Professor Valentin Haüy in Paris die erste Blindenanstalt.

In Wien hatte der Armenbezirksdirector Klein seit dem Mai 1804 einen Blinden in seinem Hause unterrichtet, ohne von Haüy und dessen Wirken Kenntnis zu haben. Ihm gebührt der Ruhm, der erste Blindenlehrer Österreichs und Deutschlands zu sein. Klein ist bis an sein Lebensende Blindenlehrer geblieben und hat als solcher mit großem Segen gewirkt.

Die Neuzeit also erst dachte daran, den Blinden zu „belehren“. Wie bei jedem Unterrichte, so ist auch bei dem Blindenunterrichte die erste Aufgabe die: dass die Schüler zu sinnlichen Wahrnehmungen angeleitet, dass diese Wahrnehmungen zum Bewusstsein gebracht und festgehalten werden. Hier tritt nun zwischen dem Blinden und dem Vollsinnigen ein Unterschied grell hervor. Welche Summe von Anschauungen entbehrt der Blinde gegenüber dem Sehenden!

Um diesen Mangel nach Möglichkeit auszugleichen, müßen die übrigen Sinne, so weit als thunlich, für den fehlenden Sinn einstehen. Bei dem Blinden sind dies vorzugsweise Gehör- und Tastsinn, sodann auch Geschmacks- und Geruchssinn.

Als allgemeiner Lehrgang empfiehlt sich im Blindenunterricht vorzugsweise der synthetische, als allgemeine Unterrichtsregel mehr noch als bei jedem andern Unterrichte die: Eile mit Weile!

Die Anstalten, welche zum Heile der Blinden geschaffen wurden, sind: Blindenvorschulen, Blinden-Unterrichts- und Erziehungsanstalten, Blinden-Asyle und vereinigte Taubstummen- und Blindenanstalten.

Die letztgenannte Verbindung mag hie und da aus ökonomischen

Gründen durchgeführt worden sein; allein pädagogisch zu rechtfertigen ist sie nicht.

Die Unterrichtsgegenstände in der Blindenschule sind — mit Ausnahme des Freihandzeichnens — dieselben wie in der Volksschule. In den meisten Blindenanstalten tritt noch der Unterricht in der Musik und in einzelnen Handarbeiten hinzu; letztere namentlich, um den Blinden für den Erwerb fähig zu machen.

§. 40.

Taubstummen-Schulen.

Unter Taubstummheit wird ein doppeltes Gebrechen bezeichnet, erstens die Unfähigkeit zu hören und zweitens das Unvermögen, sich in hörbarer Weise durch die Wortsprache zu äußern, also Taubheit und Stummheit. Taubstumm sind somit solche Personen, welche taub und in Folge davon auch stumm, d. h. ohne Wortsprache geblieben sind; das organische Gebrechen ist die Taubheit. Diese kann angeboren, oder auch in späterer Zeit eingetreten sein; man unterscheidet sonach Taubgeborene von Taubgewordenen. In beiden Fällen ist die Stummheit die sichere Folge der Taubheit. Etwas anderes ist es, wenn die Taubheit erst dann eintritt, nachdem das Kind schon gehört und als hörend sich bereits in einem engern oder weiteren Besitze der Wortsprache befunden hat. In diesem Falle verliert sich ohne sorgfältige Pflege die Sprache aus dem Verständnis sowohl als aus dem Gedächtnis der Tauben.

Man behauptet, dass mit der Taubheit häufig Blödsinn verbunden sei. Das ist irrig; nothwendig ist diese Verbindung durchaus nicht. Wo sie sich findet, ist sie eine zufällige. Selbstverständlich jedoch ist es wohl, dass die Folgen der Taubheit die geistige Entwicklung hemmen, wenn nicht Unterricht und Erziehung eingreifen. Darin liegt die einzige wahre Hilfe für den Taubstummen.

Von anderer Seite nimmt man an, dass bei dem Tauben Gesicht und Gefühl schärfer sei als bei Vollsinnigen. Der Grund einer Steigerung der Leistungsfähigkeit dieser Organe liegt nicht in einer angeborenen größern Empfindlichkeit, sondern ausschließlich in der durch den Mangel des Gehörs veranlassten häufigeren und ungestörteren Anwendung. Das Bedürfnis hat bei dem Taubstummen die häufigere Übung, und die Anschauung der Resultate solcher höhe-

ren Übung hat die merkwürdige Ansicht von dem schärfern Gesicht und Gefühl des Taubstummen veranlasst.

Die Muttersprache des Taubstummen ist die Geberdensprache; das Ziel des Taubstummen-Unterrichts im allgemeinen ist die Aneignung der Wort- (Ton-) sprache. Der Taubstumme denkt nur in concreten, nicht in abstracten Formen und äußert diese in der Geberdensprache; erst in der Wortsprache gelangt er zu Begriffen und zu einem abstracten Denken.

Man ist über das Wesen der Taubstummheit sehr lange im Unklaren gewesen, und darin liegt der Grund, dass man die Bildungsfähigkeit der Taubstummen bezweifelte. Der Taubstumme wird ja aber doch als Mensch geboren, und was überhaupt zu der geistigen Ausstattung eines Menschen gehört, die ihm von Anfang eigen ist, das ist ursprünglich von dem Besitz oder Nichtbesitz des Gehörs ganz unabhängig und ist dem tauben Kinde so gut verliehen als dem hörenden. Die Entwicklung der natürlichen Anlagen kann durch das Gebrechen der Taubheit erschwert, aufgehalten und verändert werden; allein trotzdem bleibt er, wie die Erfahrung lehrt, bildungsfähig und zwar nicht allein in intellectueller, sondern auch in gemüthlicher und moralischer Beziehung.

Mit dem Beweise von der Bildungsfähigkeit des Taubstummen ist dessen Bildungsbedürftigkeit dargelegt. Wenn man bedenkt, was dem Taubstummen an richtiger Erkenntnis und gebildetem Gefühl abgeht, so leuchtet es wohl ein, warum er sich selbst überlassen als ein Wesen erscheint, welches zwar äußerlich dem gebildeten Menschen gleicht, aber in seinem Innern noch auf der Stufe des kleinen Kindes steht, ja nicht selten die ganze Roheit und Unwissenheit eines Wilden hat. Bleibt ein vollsinniges Kind ohne Unterricht auf einer niedrigen Stufe geistiger Bildung stehen — wenn auch nicht ausgeschlossen ist, dass wirklich geniale Köpfe bisweilen sich selbständig Bahn brechen, — so kann ein taubstummes Kind, das auf dem Wege der Ausbildung ungleich schwierigere Hindernisse zu bewältigen hat, unmöglich von selbst zu einem höheren geistigen Ziele gelangen. Dieses größere Unvermögen legt dem Menschenfreunde die Bildungsbedürftigkeit der unglücklichen Taubstummen nahe. Doch nicht für den Taubstummen selbst, sondern auch für die menschliche Gesellschaft ist seine Bildung ein Bedürfnis; denn ohne sie bleibt er

unzurechnungsfähig und fällt den Angehörigen wie der Gesellschaft zur Last.

Wie schon oben bemerkt, gelangte man sehr spät zu der Überzeugung von der Bildungsfähigkeit des Taubstummen. Aus dem Alterthum ist nicht ein Versuch bekannt, solchen Unglücklichen zu geistiger Bildung zu verhelfen, und selbst in der christlichen Zeit sind Jahrhunderte verstrichen, bis das Unglück der Taubstummen durch Unterricht gemildert wurde.

Als die Wiege der Taubstummenlehrkunst darf man Spanien ansehen. Dort unterrichtete in dem Benedictinerkloster St. Salvador zu Sahagun im Königreiche Leon um das Jahr 1570 ein Mönch, Pedro der Ponce (gest. 1584), zwei taubstumme Brüder und die eben so unglückliche Schwester des Connetable von Castilien, Pedro de Valesco, wie auch einen Sohn des Statthalters von Arragonien, Gaspar de Gurrea, im Sprechen, und soll nach dem Urtheil gleichzeitiger Schriftsteller so viel geleistet haben, dass die Taubstummen gleich Hörenden ihre Gedanken auszudrücken vermocht hätten. Ihm folgten in Spanien Pedro Bonnet, Ramirez de Carrion und Pedro de Castro. Unabhängig von ihnen kamen in England Dr. John Wallis und in Holland Dr. Johann Conrad Amman auf ähnliche Grundsätze in Betreff des Taubstummen-Unterrichtes und übten dieselben auch aus. Nach diesen Männern beschäftigten sich mit dem Taubstummenunterrichte in Frankreich Pereira und Ernaud, in Deutschland Kerger, Raphael, Arnoldi und andere. Doch waren es damals immer nur einzelne wenige Taubstumme und meist sehr begüterte, welchen die Wohlthat geistiger Ausbildung zutheil wurde, bis der ehrwürdige Abbé de l'Epée ums Jahr 1760 eine für die Bildung taubstummer Kinder bestimmte Anstalt in Paris errichtete und dadurch für die Sache der Taubstummenbildung eine neue Periode eröffnete. Abbé de l'Epée widmete seinen Zöglingen in aufopfernder Liebe Zeit, Kraft und Vermögen und letzteres so ganz und gar, dass er eine bedeutende Anzahl Taubstummer unentgeltlich aufnahm und um ihnen wohlzuthun, oft selber Mangel litt. Dieser Liebe gebührt die Ehre und der Dank, die sich bisher an den Namen de l'Epée geknüpft haben. Fast zu gleicher Zeit sammelte der gleichfalls sehr verdiente Samuel Heinicke mehrere Taubstumme in Eppendorf bei Hamburg um sich und wurde, als der Erfolg seinen Bemühungen entsprach, im Jahre 1778 von dem damaligen Kurfürsten von Sachsen, Friedrich August, nach Leipzig berufen und zur Gründung einer größern Anstalt, der ersten derartigen in Deutschland, unterstützt. Diesem Fürsten gebührt die dankbare Anerkennung, das erste Staatsinstitut für Taubstumme errichtet zu haben, denn auch die Pariser Anstalt wurde erst im Jahre 1792, drei Jahre nach des Stifters Tode, zur Staatsanstalt erhoben. (Vergl. U. K. Schöttle, Lehrbuch der Tbst. Bildung. Eßlingen 1874.)

Der Zeit nach ist die Taubstummen-Anstalt zu Wien die zweite in Deutschland.

Kaiser Josef II. besuchte im Jahre 1777 die Anstalt des Abbé de l'Epée in Paris und beschloss, auch in seinen Staaten für die unglücklichen Taub-

stummen zu sorgen. Er schickte den Weltpriester Dr. Fr. Stork nach Paris, die Unterrichtsmethode zu erlernen, und schon 1779 wurde eine Freischule für Taubstumme in Wien eröffnet, und Dr. Stork als Lehrer angestellt. Im Jahre 1785 ward sie zu einem größern Institut erweitert, an welchem Dr. Stork als erster Director bis 1792 thätig gewesen ist. — In der westlichen Reichshälfte bestehen gegenwärtig acht größere und kleinere Taubstummen-Institute.

Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,

Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt,

Wien, V. Margarethenplatz 2.

Holzinger, Karl, k. k. Landes-Schulinspektor. **Aus den Papieren eines österreichischen Pädagogen.** Ein Beitrag zur Reform der Volksschule. 1869. geh. 40 kr. = M. —.80.

Jelinek, Al., Methodischer Leitfaden für den Unterricht im perspectivischen Freihandzeichnen. Mit 16 lithogr. Tafeln 1879. In Mappe 1 fl. 50 kr. = M. 3.—

Jessen, A. Ch., **Pädagogische Skizzen,** 1871. geh. 1 fl. = M. 2. — — Neue Folge. 1874. geh. 1 fl. = M. 2. — — III. Band. 1876. geh. 1 fl. = M. 2.—

Kaiser, Franz, Ober-Turnwart des ersten Wiener Turnvereins. **Turnschule.** Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes an Volks- und Bürgerschulen. 2. durch einen Anhang „Ueber das Turnen der Mädchen" ergänzte Auflage der „Turnschule für Knaben." Mit 58 Abbild. 1877. geh. 1 fl. = M. 2.—

Kittel, Ed., Direktor der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Linz, **Herder als Pädagog.** Für Lehrer und Schulfreunde. 1878. geh. 60 kr. = M. 1.20.

— — **Ueber Lehrerbildung,** mit besonderer Berücksichtigung der formalen Seite derselben. 1878. geh. 60 kr. = M. 1.20.

Knauer, Fr. Dr., **Naturgeschichte der Lurche.** (Amphibiologie). Eine umfassendere Darstellung unserer Kenntnisse von dem anatomischen Bau, der Entwicklung und systematischen Eintheilung der Amphibien, sowie eine eingehende Schilderung des Lebens dieser Thiere. Mit 120 Illustrationen, 4 Karten und 2 Tabellen. 1878. geh. 4 fl. 50 kr. = M. 9.—

Lauckhard, C. F. Dr., großherz. sächs. Ober-Schulrath. **Bilder aus dem Schulleben.** 1874. geh. 1. fl. 20 kr. = M. 2.40 — Neue Folge. 1875. geh. 1 fl. 20 kr. = M. 2.40.

Lehrpläne für das Zeichnen und die geometrische Formenlehre an Volks-, Bürger- und Mittelschulen, an Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen und an gewerblichen Fortbildungsschulen. Mit 6 Tafeln Zeichnungen. 1874. geh. 30 kr. = M. —.60.

— — für Volks- und Bürgerschulen in Böhmen. geh. 40 kr. — Mähren. geh. 75 kr. — Nieder-Oesterreich. geh. 50 kr. — Schlesien. geh. 75 kr. — Ober-Oesterreich. geh. 50 kr.

Lindner, G. A. Dr., **Allgemeine Erziehungslehre.** Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungs-Anstalten für Lehrer und Lehrerinnen. 2. Aufl. 1878. geh. 1 fl. = M. 2.—

— — **Allgemeine Unterrichtslehre.** Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungs-Anstalten für Lehrer und Lehrerinnen. 2. Aufl. 1878. geh. 60 kr. = M. 1.20

Mähr, F., k. k. Gymnasialprofessor, **Schülerfehler — Lebensfehler** und ihre Heilung. 1875. geh. 30 kr. = M. —.60.

Niedergesäß, R., k. k. Schulrath. **Die Anfänge der Erziehungslehre.** 2. Auflage. 1877. geh. 80 kr. = M. 1.60.

— — **Lehrer Manhart von Großdorf.** Ein Lebensbild zum Beschauen für Lehrer und Freunde der Schule. 2. Aufl. 1871. geh. 50 kr. = M. 1.—.

Niemeyer, Aug. Herm., **Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes.** Mit einer Einleitung: Aug. Herm. Niemeyer, sein Leben und Wirken, Einleitung und Commentar von Dr. G. A. Lindner, 1. Band Erziehungslehre. geh. 1 fl. = M. 2.—. 2. Band: Unterrichtslehre. geh. 1 fl. 50 kr. = M. 3.—.

Obentraut, Ad. Ritt. v., **Der Ortsschulrath und sein Wirken.** Ein belehrendes Handbuch für den Gebrauch der Ortsschulräthe. Ausgabe für Böhmen, Kärnten, Mähren, Nied.-Oesterreich, Ober-Oesterreich, Salzburg, Schlesien, Steiermark. 1874. geh. je 80 kr. = M. 1.60.

— — **Die Schule im Dienste der Landeskultur.** Kleine volkswirthschaftliche Skizzen. Mit 10 Taf. Abbildungen. 1875. geh. 1 fl. = M. 2.—

Organisations-Statut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentl. Volksschulen in Oesterreich. 3. Aufl. 1878. geh. 20 kr. = M. —.40.

Buchdruckerei von Karl Prochaska in Teschen.